قضايا تربوية

التربية ومشكلات المجتمع

التربية ومشكلات المجتمع

د. صلاح الدين المتبولي عبد العاطي

كمبيوتر: (دار الوفاء)

طباعة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

ش ملك حفني قبلي السكة الحديد

بجوار مساكن دربالة - بلوك رقم٣

الرقم البريدي: ٢١٤١١ - الإسكندرية

رقم الإيداع: ١٩٨٣١/ ٢٠٠٢

الترقيم الدولي: 330 - 327 - 977

قضايا تربوية

التربية ومشكلات المجتمع

دكتور

صلاح الدين المتبولى

أستاذ مساعد أصول التربية

بكلية التربية النوعية بدمياط

جامعة المنصورة

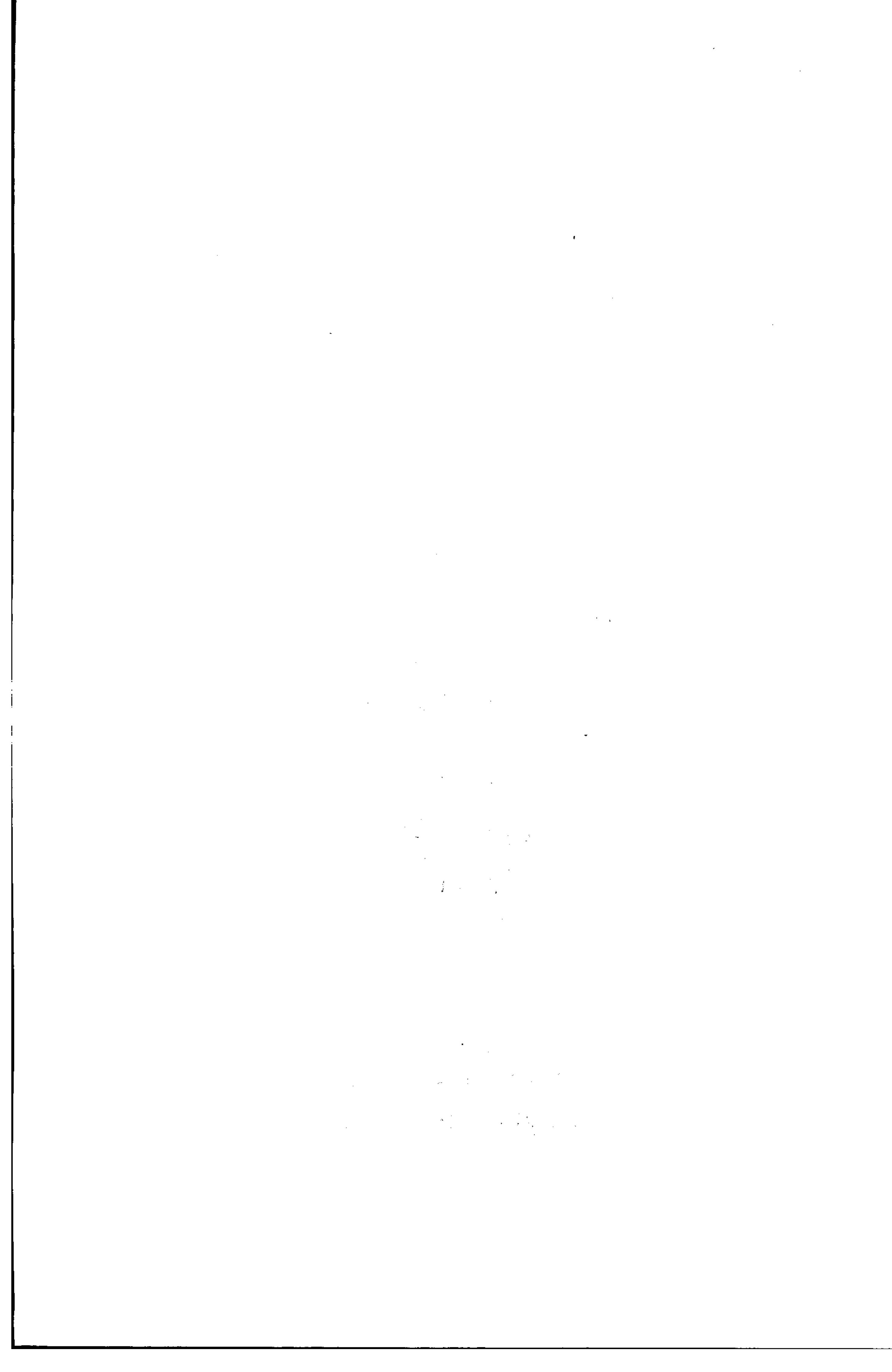
الطبعة الأولى

٢٠٠٣

الناشر

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس: ٥٣٥٤٤٣٨ - الإسكندرية



تصور مقترح للحد من استخدام العقاب والعنف داخل المدرسة

أولاً : الإطار العام لمشكلة البحث

تقديم لمشكلة البحث :

لقد أصبحت عملية استخدام العقاب داخل المدرسة من المشكلات التى تحظى باهتمام المعنيين بشئون التربية على الصعيد العالمى والمحلى ، نظراً لما تثيره هذه القضية من جدال فى الرؤى وتضارب وجهات النظر بين مؤيد ومعارض ، كذلك يمتد هذا الخلاف بين أنصار كل فريق . حيث أن المؤيدون لاستخدام العقاب يردون التدهور فى المستوى العلمى والأخلاقى داخل المدرسة وخارجها إلى منع استخدام العقاب كوسيلة للتقويم والردع ، ولكن أصحاب هذا الفريق يعوزهم التحديد لمواقف العقاب ، ومن الذى يوقعه والأساليب العقابية المسموح استخدامها ودرجة السماح باستخدامها أو رفضها .

أما المعارضون لاستخدام العقاب فإنهم يستندون إلى دراسات ونظريات علم النفس التى تؤكد على الآثار النفسية التى تنتج عن استخدام العقاب داخل المدرسة[1] . وتعتبر عملية التطبيع الإجتماعى من الوظائف الرئيسية للتربية ، ويعبر عن ذلك روبرت لويس ستيفنسون بقوله " من الطبيعى أن يكون الصغار وقحين ومغالين فى تصرفاتهم وأن يلفوا ويدوروا هنا وهناك وأن يتخبطوا كما يتخبط الحيوان المتوحش عند وضعه فى قفص لأول مرة والمسألة هى : كيف نروض هؤلاء الصغار؟ " [٢] .

ولهذا فإن المسئولية تقع بالدرجة الأولى على المعلم الذى يتطلب إعداده واختياره إعادة نظر ، حيث أصبح من الضرورى ترجمة الشروط الموضوعة لاختيار معلمى المستقبل بكليات إعداد المعلم بمختلف أنماطها إلى آليات عمل حقيقية ، كذلك يتطلب إعادة صياغة المحتويات الدراسية داخل هذه الكليات بحيث تواكب التغيرات التى طرأت على الصعيدين العالمى والمحلى ، حيث إن النظام

الدولي الجديد يتجه نحو العولمة وتطبيق إتفاقيات الجات ، وتلاشت المسافات أمام ثورة الاتصالات والأقمار الصناعية ، وأصبح متاحاً أمام التلميذ أن يتصل بالعالم الخارجي عن طريق " الإنترنت " والتى أصبح تواجدها من الأمور المهمة داخل المدرسة ، وحينما يجد المعلم أنه غير قادر على مواكبة هذه المستجدات وتلبية حاجات التلاميذ يحدث ما نسميه بمشكلات الفصل المدرسى والتى تجعل المعلم مدفوعاً لاستخدام أحد الوسائل العقابية ، ولهذا بات من الضرورى أن يكون هناك رباط قوى بين التطوير الذى يطرأ على المناهج الدراسية فى المراحل المختلفة وبين مناهج إعداد المعلمين بكليات التربية بمختلف تخصصاتها .

والمعلم بحكم مهنته وبكونه صاحب رسالة مطالب بأن يدرك أن استخدام العقاب يتفاوت من تلميذ لآخر بتفاوت ذكائه وظروفه الاجتماعية والاقتصادية ، وثقافته . ومن ثم فمنهم من تكفيه الإشارة البعيدة ويرتجف لها قلبه ، ويهتز من التلميح بها وجدانه ، ومنهم من تردعه النظرة المؤثرة ، والغضب الجاهر الصريح ، ومنهم من يكفيه التهديد ، ومنهم ما ينفعه التأنيب لكى يستقيم . [٣]

وامتد هذا التضارب فى الرأى إلى أولياء الأمور ذاتهم ، حيث أصبح من بينهم من يؤيد استخدام العقاب داخل المدرسة ، ومنهم كذلك من يعارضه استناداً إلى اللوائح والقرارات الوزارية وأصبح استخدام العقاب محفوفاً بالمخاطر بما يخلفه من آثار ، فقد يجد المعلم نفسه طرفاً فى نزاع داخل أقسام الشرطة أو فى ساحات المحاكم ، بل قد يصل الأمر ببعض أولياء الأمور إلى تحريض أبنائهم برد الصاع صاعين إلى المعلم . وقد يؤدى هذا التصادم بين أولياء الأمور والتلاميذ من جهة وبين المعلمين وإدارة المدرسة من جهة أخرى إلى انفصام عرى التعاون بين الأسرة والمدرسة ، ونحن أحوج ما نكون إلى توطيد هذه العلاقة وترسيخها.

ومن خلال المقابلات الشخصية التى أجراها الباحث ، أعرب المعلمون أنه كم من مرة يقوم المعلمون كفريق متضامن بتوصيل أحد زملائهم إلى منزله لأن جمهرة من التلاميذ اجتمعوا كشلة على قارعة الطريق يريدون الانتقام منه والاعتداء عليه . وأصبح من المظاهر المألوفة أن تصحب الشرطة المعلمين أثناء قيامهم بأعمال

الملاحظة فى امحانات الشهادات اتحميهم من بطش التلاميذ وأولياء أمورهم -ومن ثم أصبحت القيم لدى هذه النوعية من أولياء الأمور والتلاميذ معكوسة ، حيث أصبح المعلم المتساهل الذى يقوم بتسهيل عملية الغش ينظر له على أنه إنسان يتميز بالرحمة والشفقة والشهامة ، وأن من يؤدى واجبه ينظر له على أنه عدوانى متسلط ومتشدد . وقد يأخذ الانتقام من المعلم مظاهر لفظية وصل إلى أن بعض التلاميذ قد ينتقمون من بعض المعلمين بوصفهم بألفاظ غير محببة ، بل وكتابة ذلك على جدران المدرسة خلسة أو على جدران المنازل والشوارع القريبة من المدرسة ، حتى يقراها المعلمون والتلاميذ.

ومن هنا أصبح استخدام العقاب داخل المدرسة محفوفاً بالمخاطر ، قد يقابله ردود أفعال عدوانية من التلاميذ تتمثل فى محاولة عقاب المعلم والاعتداء عليه والنيل من كرامته وهيبته واحترامه .

إن العقاب المتكرر والجارح قد يدفع التلميذ دفعاً إلى إلحاق الأذى بنفسه أو بالآخرين كأحد أنواع العقاب السلبى ، ومن مظاهر السلوك الخارجى للانتقام بالنسبة للتلميذ توسيخ ملابسه ، تمزيق كتبه ، وتكسير مقعده [٤] .

ومن هنا تباعدت الرؤى ، حيث يرى التلاميذ وأولياء أمورهم ضرورة وضع حد لاستخدام العقاب داخل المدرسة ، وعلى النقيض من ذلك يرى المعلمون وضع السبل التى تكفل حماية المعلمين من بطش واعتداء بعض التلاميذ وأولياء أمورهم داخل المدرسة وخارجها .

مشكلة البحث :

على الرغم من أن جميع اللوائح والقرارات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم [٥] ، تمنع استخدام العقاب البدنى واللفظى داخل المدرسة ، إلا أن الواقع يشير إلى غير ذلك ، حيث أصبحت الجرائد اليومية وصفحات الحوادث لا تخلو من التعبير عن هذا الواقع ، وذلك من خلال ما ينشر من حوادث تعدى المعلمين على التلاميذ باستخدام أنواع مختلفة من العقاب ، وما ينتج عن هذا العقاب من لجوء

بعض هؤلاء التلاميذ لاستخدام العنف ضد المعلمين وإدارة المدرسة ، بل يمتد العنف إلى الاعتداء على المبنى المدرسى ذاته ومحاولة إتلاف أثاث المدرسة . ناهيك عما يسببه استخدام العقاب من أضرار نفسية للتلاميذ ، كذلك ترسيخ عدم الانتماء للمدرسة وما يترتب عليه من سلوك مضاد للمجتمع ، ولرموز السلطة فى المواقع المختلفة .

وقد استشعر الباحث خطورة مشكلة استخدام العقاب داخل المدرسة من خلال :

- كونه ولى أمر لتلميذين بمرحلة التعليم الإعدادى ، وحضور اجتماعات مجلس الآباء ، التى تستحوز مشكلة العقاب على جانب كبير من وقت هذه الاجتماعات ، وإجماع أولياء الأمور بضرورة إيجاد الحلول لهذه المشكلة.
- العمل بمهنة التعليم لمدة خمسة عشر عاماً .
- من خلال متابعة طلاب التربية العملية وبحكم التخصص فى مجال أصول التربية.

ومن هنا نبعت مشكلة البحث والتى تتلخص فى التعرف على الواقع الحقيقى لاستخدام العقاب داخل المدرسة ، وتحديد الأسباب التى تقف وراء ذلك ، وأنواع العقاب المستخدمة كما يراها التلاميذ أنفسهم ، وذلك بهدف وضع تصور مقترح للحد من استخدام العقاب داخل المدرسة

التساؤلات البحثية :

يمكن صياغة مشكلة البحث منهجياً فى التساؤل الرئيس التالى :

- كيف يمكن الحد من استخدام العقاب داخل المدرسة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية هى :

- ما الواقع الحالى لاستخدام العقاب داخل المدرسة ؟
- ما الأسباب التى تؤدى إلى استخدام العقاب داخل المدرسة ؟
- ما أشكال العقاب المستخدمة داخل المدرسة ؟
- ما التصور المقترح للحد من استخدام العقاب داخل المدرسة ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى :

- التعرف على الواقع الحالى لاستخدام العقاب داخل المدرسة .
- تحديد وتحليل الأسباب المؤدية إلى استخدام العقاب داخل المدرسة .
- التعرف على أشكال العقاب المستخدمة وما ينتج عنه من ردود أفعال تجاه المعلم وإدارة المدرسة .

حدود البحث :

- الحد الجغرافى : بعض مدارس محافظة دمياط كما هى موضحة بالملحق رقم (١) .
- الحد البشرى : تلاميذ وطلاب محافظة دمياط .
- البعد الزمنى : تمثل فى العام الدراسى ١٩٩٧ / ١٩٩٨ م .

مصطلحات البحث :

العقاب : Punishment

ويتضمن تعريف مصطلح العقاب جوانب مختلفة منها :

- العقاب مثير سلبى لاستجابة ما . [٦]
- يهدف إلى إشعار الفرد بخطئه . [٧]
- يؤدى إلى حذف استجابة ما ، ويكون العقاب إيجابى أو سلبى . [٨]

ويحدد العقاب إجرائياً فى هذا البحث بأنه مثير سلبى يستخدم داخل المدرسة بطريقة غير مقننة ، بهدف إشعار التلميذ بخطئه أو حذف استجابة ما أو تعديلها .

منهج البحث :

يستخدم البحث المنهج الوصفى بتقنياته المختلفة ، حيث يساعد على رصد وتحليل الأسباب التى تدفع لاستخدام العقاب فى المدرسة ، كذلك التعرف على

أنواع العقاب كما يراها التلاميذ أنفسهم بهدف التوصل لوضع تصور مقترح للحد من استخدام العقاب داخل المدرسة .

أداة البحث :

إستخدم الباحث أسلوب المقابلة الشخصية المقننة ، بهدف التعرف على أسباب استخدام العقاب فى المدرسة وأنواع العقاب كما يراها التلاميذ أفراد العينة، وقد سبق صياغة أسئلة المقابلة الشخصية ، إجراء بعض المقابلات الشخصية مع عدد من أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ ، ثم صيغت أسئلة المقابلة الشخصية لتتشمل أحد عشرة سؤالاً ، تضمنت بعضها أسئلة محددة ، إضافة إلى أسئلة مفتوحة ، ويتضمن الملحق رقم (٢) أسئلة المقابلة الشخصية .

عينة البحث :

تمثلت عينة البحث فى تلاميذ سبعة مدارس وزعت على المراحل الثلاث إبتدائى ، إعدادى ، ثانوى (عام وفنى) ، وأحد مدارس التعليم الخاص ، بلغ عدد أفراد العينة ٧٠ تلميذاً وتلميذة بالتساوى بين الجنسين ، كذلك روعى أن يكونوا موزعين على مدارس الريف والحضر ، وعلى الصفوف الدراسية لكل مرحلة ، كما هو مبين بالملحق رقم (١) .

الخطة العامة للبحث :

وتتضمن الخطة العامة للبحث :

أولاً : الإطار العام لمشكلة البحث كما سبق عرضه .

ثانياً : الإطار النظرى والمفاهيمى .

ثالثاً : الإطار التحليلى .

رابعاً : الإطار الميدانى .

ثانياً : الإطار النظرى والمفاهيمى

ويتضمن الإطار النظرى والمفاهيمى ما يلى :

الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث :

تعددت الدراسات التى تناولت موضوع استخدام العقاب فى المدرسة ، لذلك اقتصر البحث على عرض نماذج لهذه الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث فيما يلى :

١- دراسة هوجان [٩] ، عن استخدام الكتابة كوسيلة للعقاب ، ركزت هذه الدراسة على المحاور التالية :

- الأسباب التى تدفع إلى استخدام الكتابة كوسيلة للعقاب .
- أظهرت الدراسة أن مدرسى اللغة الإنجليزية هم أكثر الفئات استخداماً للكتابة كوسيلة للعقاب فى المدرسة الإبتدائية .
- يتم استخدام الكتابة كوسيلة للعقاب عن طريق التكرار ، وتختلف عدد مرات كتابة النص من معلم إلى آخر ، ويقوم التلميذ بتنفيذ ذلك داخل المدرسة أو فى شكل واجب منزلى .
- العائد التربوى لاستخدام هذه الوسيلة تكون فائدته أقل من ضرره .

تختلف الدراسة عن البحث الحالى فى أنها ركزت على أحد الأساليب العقابية المستخدمة داخل المدرسة ، كذلك فإن عينة هذه الدراسة اقتصرت على تلاميذ المدرسة الابتدائية .

٢- دراسة محمد محمود عبد العال ١٩٨٧ [١٠] ، عن الثواب والعقاب فى الفكر التربوى الإسلامى :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب الثواب والعقاب فى الفكر التربوى الإسلامى ، وذلك من خلال التعرف على مفهوم الثواب والعقاب وفلسفته فى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ، وعند بعض المفكرين الإسلاميين .

وعرضت الدراسة للثواب والعقاب عند بعض المفكرين في الشرق والغرب .

ومن النتائج التى توصلت إليها الدراسة :

- أن فوائد الثواب إذا أحسن استخدامها لا جدال فيها .
- إن العقاب المكثف قد يؤدى إلى إضعاف معنويات الطفل .
- يرى معظم علماء النفس أن العقاب البدنى أبغض الحلال إلى المربين ، ويرون استبعاد العقاب البدنى من أساليب تربية الطفل .
- استخدام العقاب ليس ضرورة لكل شخص ، وتأثير القدوة والموعظة يكون أفضل من استخدام العقاب .

وتختلف هذه الدراسة عن البحث الحالي في أنها ركزت على دراسة جانبى الثواب والعقاب من منظور الفكر الإسلامى ، وعرضت لآراء بعض المفكرين الإسلاميين ومدى اتساق آراء نماذج من مفكرى الغرب معهم .

٣- دراسة براتن ١٩٨٨ [١١] ، عن استخدام العقاب مع الطلاب ذوى الحاجات الخاصة :

تتناول هذه الدراسة عرضاً لأنواع الإعاقة ، والطرق المثلى للتعامل مع بعض فئات الإعاقة ، وتؤكد الدراسة على وضع وسائل مساعدة لبناء المستويات الأولى للسلوك المستهدف ، كذلك الأساليب التى تمكن من تعديل السلوك السلبى.

وهذه الدراسة تختلف عن البحث الحالي في أنها ركزت على الآثار السلبية للعقاب المستخدم مع الأطفال ذوى الحاجات الخاصة ، كذلك أسهمت في وضع وسائل مساعدة لبناء السلوك المستهدف .

٤- دراسة كارويل ١٩٩٠ [١٢] ، عن المعدلات المئوية لاستخدام العقاب بين مجموعات طلابية محددة :

تبين هذه الدراسة أثر استخدام العقاب على التحصيل الدراسي للتلاميذ ، وأن للعقاب مردود سلبى على التحصيل الدراسى ، وتتبعت النتائج من خلال الدرجات التى حصل عليها التلاميذ خلال عام دراسى ، فوجدت أن التلاميذ الذين يتعرضون للعقاب تنخفض درجاتهم في المواد الدراسية التى تم عقابهم من قبل

المعلمين القائمين بتدريسها . ومن ثم فإنه يوجد ارتباط بين تقبل التلاميذ للمادة الدراسية والمعلم الذى يقوم بتدريسها وبين المستوى التحصيلى لهم .

وتركز هذه الدراسة على الجانب التحصيلى ، حيث أظهرت هذه الدراسة المردود السلبى لاستخدام العقاب على التحصيل المدرسى .

٥- دراسة أحمد عاصم عابد ١٩٩١ [١٣] ، عن العقاب بالمدرسة الابتدائية فى سلطنة عمان " دراسة تحليلية وميدانية ".

وتتناول هذه الدراسة الجذور التاريخية لمشكلة العقاب ، وتعرض لأساليب الضبط المستخدمة فى المدرسة الابتدائية ، ونظريات العقاب .

ومن النتائج التى توصلت إليها الدراسة :

- يرى حوالى نصف أفراد العينة من المعلمين والمعلمات ضرورة استخدام العقاب على أساس أنه هام لإنجاح العملية التعليمية .
- يرى نصف أفراد العينة أنه من الضرورى معاقبة التلاميذ على الأخطاء العلمية .
- ترى أغلبة أفراد العينة عدم معاقبة التلميذ بناء على رأى ولى أمره .
- يرى ثلث أفراد العينة معاقبة التلميذ لعدم انضباطه فى الفصل .

وتختلف هذه الدراسة عن البحث الحالى فى أنها طبقت على تلاميذ المدرسة الابتدائية بسلطنة عمان ، وأنها طبقت على مرحلة واحدة من مراحل التعليم .

٦- دراسة مارتن ١٩٩٥ [١٤] ، عن الآثار الانفعالية للعقاب :

وهذه الدراسة تهدف إلى التعرف على الآثار النفسية للعقاب وخاصة الانفعالات الناتجة عن استخدام العقاب فى المدرسة ، وأنماطها المختلفة ، كذلك مدى إرتباط التلميذ المعاقب بمدرسته ، ومن النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة أن التلميذ الذى يتعرض للعقاب يصبح أقل إرتباطاً بمدرسته .

وتختلف هذه الدراسة عن البحث الحالى فى أنها تركز على الآثار العاطفية للعقاب وأنها تضعف الروابط بين التلميذ ومدرسته .

٧- دراسة رمضان محمد رمضان ١٩٩٥ [١٥] ، عن تفضيل المعلم للثواب – العقاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض دوافع التعلم .

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر كل من تفضيل المعلم للثواب والعقاب وجنس المعلم في كل من التحصيل الدراسي للمتعلم ودوافعه .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تؤثر على آداء المعلم لدوره منها :

- الزيادة في أعداد الطلاب داخل قاعات الدراسة .
- زيادة الضغوط الإدارية على المعلم .
- صعوبة تحقيق المعلم للأهداف الوجدانية كنواتج للتعلم .

وتختلف هذه الدراسة عن البحث الحالي في أنها تركز على تفضيل المعلم لعملية الثواب والعقاب وعلاقتها بجنس المعلم ، كذلك على تأثيرها على التحصيل الدراسي .

تعقيب على الدراسات السابقة :

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يلي :

- أن استخدام العقاب داخل المدرسة يحظى باهتمام المعنيين بشئون التربية على الصعيد العالمي وليست مشكلة محلية فقط .
- ركزت بعض هذه الدراسات على الآثار المترتبة على استخدام العقاب داخل المدرسة .
- أشارت هذه الدراسات أن هناك من يؤيد استخدام العقاب داخل المدرسة من المعلمين ، وكذا من يعارض استخدامه .
- استخدام العقاب داخل المدرسة يقلل من ارتباط التلميذ بمدرسته ، كذلك يقلل من تقبله للمادة الدراسية التي تم عقابه من قبل معلمها .

الآثار السلبية لاستخدام العقاب داخل المدرسة

تتمثل الآثار السلبية للعقاب فيما يلى [١٦] :

- استخدام العقاب يؤدى إلى أن يصبح التلميذ عدوانياً .
- قد يؤدى استخدام العقاب بالتلميذ إلى الخضوع والاستكانة أو إلى الشراسة والتمرد ، وتحدى إدارة المدرسة .
- يورث العقاب الضغينة والحقد ، وقد تظهر هذه الأحقاد فى صورة سلوك عدوانى نحو الآخرين مثل الأقران أو المعلمين وغيرهم .
- قد يؤدى استخدام العقاب إلى كراهية التلميذ للمدرسة والمدرس وإلى السلوك المنحرف .

ويمكن حصر السمات النفسية للتلميذ الذى يتعرض للعقاب والإساءة من قبل القائمين بالرعاية والمعلمين فيما يلى [١٧] :

- السلوك القهرى للتلميذ .
- قد يصبح التلميذ فى حالة ترقب مستمر خوفاً من وقوع العقاب عليه .
- الإنسحاب .
- العناد والتمرد .
- السلوك الناضج الخادع .
- بعض الأعراض السيكوباتية مثل التبول اللاإرادى .

وباستقراء النتائج السلبية السابقة لاستخدام العقاب ، نجد أن استخدام العقاب داخل المدرسة قد يتعارض مع أهداف المدرسة ورسالتها ، بل والأخطر من ذلك فإن آثار هذا العقاب قد تمتد لتؤثر على شخصية التلميذ وتكسبه بعض السمات السلوكية السلبية ، مثل الانطواء والسلبية والتمرد والعناد وكراهية المدرسة ، وبالتالى

يقلل ذلك من الجهود المبذولة من أجل تطوير المناهج والاهتمام بالأنشطة المدرسية ، وتطوير الأبنية التعليمية .

ومن النتائج السلبية التى قد يؤدى العقاب إليها بصفة عامة [١٨] :

- إن العقاب قد ينفع فى حينه ، ولكنه غير فعال على المدى البعيد لأنه قد يمنع السلوك غير المرغوب فيه فى حالة وجود الشخص الذى أوقع العقاب ، فإذا غاب عاد التلميذ إلى القيام بذلك السلوك المرفوض .
- يتعلم التلميذ بسبب العقاب أنماطاً من السلوك الهروبى السلبى وذلك محاولة منه تفادى العقاب .
- يؤثر العقاب على الصورة التى يكونها الإنسان عن نفسه ، بحيث تكون صورة سلبية إنهزامية .
- يحدث فى بعض الأحيان أن يتخذ التلميذ المعاقب من العقاب الأسلوب الوحيد للرد على المواقف التى تثير الغضب ، ويصبح من سماته السلوكية ممارسة العقاب مع زملائه وإخوته .

ومن العرض السابق يتضح أن الآثار السلبية لاستخدام العقاب متعددة وتمس جوانب مختلفة من شخصية التلميذ ، وفى كثير من الأحيان فإن استخدام العقاب قد يأتى بنتائج عكسية تعوق المعلمين عن آداء دورهم ، وتقلل من فعالية إدارة الفصل المدرسى ، هذا إضافة إلى المشكلات التى قد يثيرها استخدام العقاب فى المدرسة مع أولياء أمور التلاميذ الذين تعرضوا للعقاب .

ثالثاً : الإطار التحليلي للبحث

ويتضمن الإطار التحليلي للبحث ما يلي :

عرض وتحليل لنماذج من اللوائح والقرارات الوزارية التي تمنع استخدام العقاب داخل المدرسة :

- عند تتبع القرارات الوزارية الصادرة بشأن منع استخدام العقاب داخل المدرسة يلاحظ وجود تضارب بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون ، حيث إن الجهات الإدارية بوزارة التربية والتعليم تصدر بصفة مستمرة القرارات والنشرات الدورية ، التي تحذر من مغبة استخدام العقاب داخل المدرسة ، والتأكيد على ذلك من خلال المستويات الإدارية المختلفة ، ولكن الواقع يشير إلى استمرار إستخدام العقاب داخل المدارس ، مخالفاً القرارات والتعليمات الوزارية .

ويمكن تصنيف القرارات واللوائح المتعلقة بمنع استخدام العقاب داخل المدرسة إلى أربع مستويات هي :

<u>المستوى الأول</u> : يتمثل في القرارت الوزارية التي يصدرها الوزير المنوط به وزارة التربية والتعليم ، وهذه القرارات توجه من المستوى المركزي إلى جميع مديريات التربية والتعليم بالمحافظات المختلفة ، ثم يتولى وكيل وزارة التعليم أو المدير العام بكل محافظة تذليل هذه القرارات بعبارات تؤكد ضرورة الإلتزام بالقرار الوزاري والعمل على ضرورة تنفيذه ، ثم يوجهها بدوره إلى الإدارات التعليمية التابعة له ، ثم يقوم كل مدير إدارة تعليمية بدوره بتوجيه هذه القرارات إلى مديري وإدارات المدارس التي تقع ضمن نطاق عملهم مذيلة بعبارات أشد وأقوى تؤكد على ضرورة تنفيذ قرار السيد الوزير وكذلك تعليمات وكلاء الوزارة ، ثم يبلغ القرار إلى مديري المدارس فيقومون بدورهم بتدوين القرار في السجل الخاص بذلك ، ثم يتم عرضه على المعلمين ويتم توقيعهم بالعلم بما جاء بالقرار ، وفي بعض الأحيان يعقد مدير المدرسة إجتماعاً للمعلمين بهدف عرض ما جاء بقرار الوزير والتحذير من مغبة مخالفة ما يتضمنه القرار من تعليمات واجبة النفاذ .

وفيما يلى عرض نموذج للقرارات الوزارية التى تمنع استخدام العقاب بالمدارس ويتمثل فى القرار الوزارى رقم (٨٦) بتاريخ ٢٢ / ٣ / ١٩٧١ [١٩] :

يتضمن هذا القرار تسع مواد ، وهذا القرار مازال مأخوذاً به ، ولكن أضيفت إليه بعض المواد نتيجة لما يحدث فى الواقع العملى من مشكلا نتيجة استخدام العقاب داخل المدرسة وما تتطلبه هذه المشكلات من إيجاد حلول عملية لها .

المادة الثانية من هذا القرار : تنص على حظر توقيع أية عقوبة بدنية على الطلاب ، أو استخدام أساليب غير لائقة معهم ، أو توجيه عبارات نابية إليهم . ويتم تقويم التلميذ الذى يرتكب مخالفة للنظام الدراسى أو ينحرف سلوكه بتوجيه النصح إليه ، والتعاون مع ولى أمره على إصلاح حاله .

المادة الثالثة من هذا القرار : وتتضمن الجزاءات التأديبية مع الطلاب المشار إليهم فى المادة الثانية وهذه الجزاءات هى :

أ - الإنذار بالفصل من المدرسة .

ب - الفصل المؤقت من المدرسة بما لا يزيد عن أسبوع .

جـ - الفصل النهائى من المدرسة مع طلاب المرحلة الثانوية فقط .

وتصدر هذه القرارات بعد إجراء التحقيق ، وأخذ رأى لجنة المدرسة ، وتصبح واجبة النفاذ بعد تصديق مدير الإدارة التعليمية .

ويتضح من استقراء القرار الوزارى السابق أن استخدام العقاب فى المدارس بأية صورة من صوره ممنوع بموجب القرار الوزارى ، كذلك فإن القرار نظم أنواع الجزاءات التى يمكن أن تستخدم كبديل لاستخدام العقاب .

<u>المستوى الثانى</u> : ويتمثل فى النشرات والقرارات التى يصدرها وكلاء الوزارة ، سواء كانت على المستوى المركزى أم على مستوى وكلاء الوزارة بالمحافظات ، وغالباً ما يتم توجيه هذه النشرات بناء على ما يطفو على السطح من مشكلات بسبب استخدام العقاب داخل بعض المدارس .

وفيما يلى عرض لأحد نماذج هذه النشرات وهى ، نشرة عامة رقم (٣١) بتاريخ ١٩٩٢/١١/١٦ [٢٠] .

وصدرت هذه النشرة بغرض منع العقوبات البدنية والنفيسة في جميع مراحل التعليم ، وقد صدرت هذه النشرة بسبب انتشار ظاهرة لجوء بعض المدرسين إلى التعرض للتلاميذ بالإيذاء بدنياً عن طريق الضرب أو نفسياً عن طريق السب أو الضغط أو الاستهزاء أو غير ذلك من الأساليب غير التربوية ، التي تؤدى إلى آثار جسمية ونفسية يكون لها إنعكاساتها السلبية على العملية التعليمية ، وينبغي أن يؤاخذ مرتكبيها بكل حزم وردع وشدة .

ويتضح من مضمون النشرة العامة السابقة ، تفشي ظاهرة استخدام العقاب في المدارس كما ورد بها ، كذلك تؤكد على ضرورة توقيع الجزاء على مرتكبيها .

المستوى الثالث : ويتضمن الأوامر الإدارية والنشرات التي يوجهها مدير الإدارة التعليمية إلى مدارس الإدارة ، وغالباً ما تؤكد هذه الأوامر على ضرورة الإلتزام بالقرارات الوزارية ، وخاصة التي تتعلق بمنع استخدام العقاب داخل المدارس مع التأكيد على الجزاءات التي يمكن أن توقع على المعلم الذي يستخدم العقاب ، وتصدر هذه الأوامر الإدارية أو النشرات ، نتيجة لما تتضمنه تقارير المتابعة الدورية للمدارس من قبل رؤساء الأقسام والموجهون .

وفيما يلي عرض لأحد نماذج الأوامر الإدارية المتعلقة بمنع استخدام العقاب في المدرسة ويتمثل في النموذج رقم (١) بتاريخ ١٩٩٦/١٢/١٨ [٢١] .

ويتضمن منع العقوبات البدنية والنفسية في جميع مدارس الإدارة ، والتأكيد على أن كل من يخالف ذلك يتعرض للمسائلة القانونية .

المستوى الرابع : ويتمثل في مستوى مدراء المدارس وما يصدرونه من أوامر إدارية ونشرات كل في نطاق مدرسته ، وذلك نتيجة للممارسات اليومية وما يتضمنه اليوم الدراسي من أحداث ، وما ينتج عنه مشكلات بسبب استخدام العقاب ، وغالباً ما يتم تحويل حالات العقاب التي لا يتم تسويتها داخل المدرسة إلى التحقيق ، ثم يرفع نتيجة التحقيق إلى إدارة الشئون القانونية بالادارة التعليمية . ويركز المدير إهتمامه على تدوين النشرات والأوامر الإدارية بسجل خاص ، ومدون بها

توقيع المعلمين عليها بالعلم ، حتى يجنب نفسه المساءلة أو توجيه تهمة التقصير فى العمل إليه .

وإضافة إلى ما سبق فإن المستويات الأربعة لها حق إصدار التوجيهات من المستوى الإدارى الأعلى إلى المستى الإدارى الأقل ، متضمنة الجوانب المختلفة للعملية التعليمية ومنها العقاب .

ويتضمن التقرير التالى أحد نماذج التوجيهات الصادرة من مكتب وزير التعليم ويتضمن [٢٢] :

تشتمل هذه التوجيهات على شقين ، الأول : يتعلق بالابتعاد عن العنف فى معاملة الطلاب ، والحفاظ على كرامة المعلم ، واتخاذ الإجراءات التى من شأنها تحقيق الاحترام الواجب له . والثانى : متابعة ما ينشر فى الصحف والتحرى عنه ثم الرد عليه ردوداً موضوعية مستندة إلى الحقيقة .

ويلاحظ فى الفترة الأخيرة أن الحديث الذى يتضمنه الخطاب الرسمى لوزارة التعليم أصبح متوازناً حيث يؤكد على منع استخدام العنف مع التلاميذ ، مع التأكيد على ضرورة الحرص على كرامة المعلم . وهذه المؤشرات تدل على أن استخدام العنف ضد التلاميذ قد ينتج عنه سلوكاً مضاداً يتمثل فى العنف الموجه من بعض التلاميذ ضد معلميهم كرد فعل لعقاب المعلم للتلميذ ، وهذا العنف قد ينال من كرامة المعلم ، ولهذا بدأ يطفو على السطح بعض السلوكيات الدخيلة على العملية التعليمية ، والذى قد يصفه البعض بما يعرف بالعنف داخل المدرسة .

عرض وتحليل لاتجاهات الصحافة نحو واقع مشكلة العقاب المدرسى :

أصبح استخدام العقاب داخل المدرسة من المواد الصحفية المتكررة والتى تحظى باهتمام جمهور عريض من الصحفيين والقراء ، وقد لوحظ أن عرض هذه المشكلة قد يأخذ طابع الإثارة أحياناً ، وقد يكون الهدف البحث عن حلول واقعية لها .

مبررات تحليل اتجاهات الصحافة نحو واقع مشكلة العقاب المدرسى :

- ليست هناك إحصاءات دقيقة ترصد واقع استخدام العقاب داخل المدرسة ، نظراً لما قد تثيره هذه المشكلة من انطباعات سلبية عن المدرسة وإدارتها .
- ما تعرضه الصحافة والاعلام ذات تأثير قوى على اتجاهات الأفراد وتشكيل وجدان الرأى العام نحو القضايا المهمة المطروحة .
- يلجأ بعض أولياء الأمور إلى عرض مشكلة أبنائهم الذين يتعرضون للعقاب فى الصحف ، نظراً لسرعة استجابة المسئولين لما تعرضه الصحافة .

وقد رصد الباحث أثناء فترة التطبيق الميدانى للدراسة فى الفترة من أكتوبر ١٩٩٧ حتى أبريل ١٩٩٨ ، اتجاهات الصحافة فى جريدة الأهرام نحو هذه المشكلة ،حيث تتميز هذه الجريدة بأنها أكثر موضوعية ، وقد لوحظ تناول استخدام العقاب فى المدرسة وما ينتج عنه من مشكلات عنف ضد المعلم والمدرسة فى مختلف الأبواب الصحفية ، على سبيل المثال : التحقيقات الصحفية ، صفحات الرأى، والحوادث ، والصفحات المتخصصة ، وكذلك الأعمدة اليومية .

ومن ثم فإنه من الضرورى أن يتعرض البحث لعرض وتحليل نماذج مما جاء فى هذه الأبواب السابقة لأنها تعرض لآراء أولياء الأمور وكذلك آراء المسئولين عن العملية التعليمية من خلال قيامهم بالرد على المشكلات المثارة ، كذلك رصد نبض الرأى العام تجاه هذه المشكلة . وفيما يلى عرض للطروحات التى تناولت استخدام العقاب داخل المدرسة وردود الأفعال لها مقسمة وفقاً للأبواب الصحفية التى تناولتها :

التحقيق الصحفى :

تناول التحقيق الصحفى خمسة موضوعات تناقش مشكلة العقاب داخل المدرسة منها أربعة موضوعات لكاتب واحد ، تضمنت عرض لجوانب المشكلة وبعض

المشكلات المثارة داخل المدارس كذلك رد وزير التعليم عليها . وفيما يلى عرض لهذه الموضوعات .

الموضوع الأول بعنوان : مدارس آخر زمن [٢٣] ، وقد عرض الموضوع رسالة أم ومعلمة فى ذات الوقت ولديها أبناء فى التعليم الثانوى . وقد وجهت هذه الأم رسالتها إلى وزير التعليم من خلال الجريدة تشرح فيها أبعاد هذه المشكلة . وقد قدم الكاتب للرسالة تقديماً مطولاً تناول فى جزء منه " بدلاً من أن يأخذ التلاميذ حصة فى الآداب والأخلاق والقدوة الحسنة يتلقون على سبورة الفصل دروساً فى سوء الخلق وقلة التربية وقاموساً فى السوقية والبذاءات وطول اللسان " .

وقد ذكرت رسالة الأم المعلمة للوزير المختص أن العنف والعقاب داخل المدرسة أصبح ظاهرة حددتها فيما يحدث من سلوكيات منها :

١- ألفاظ نابية يخجل الإنسان من ترديدها على لسان المعلمين ، وينادون الطلاب بها .

٢- سب الطلبة داخل الفصل والمدرسة بآبائهم وأمهاتهم ولعنهم بما لا يليق من أى معلم .

٣- رد فعل الطلاب أحياناً عنيفاً وشرساً للغاية ، كضرب المعلم وتعقبه خارج المدرسة على يد بعض الطلاب الذين تعرضوا للسب منه .

٤- إنحلال خلقى وعدم إنضباط وظهور البلطجة داخل المدارس فى صورة عصابات وفرق متناحرة .

٥- وتؤكد الأم المعلمة انتشار هذه السلوكيات داخل معظم مدارس الجمهورية ، وأعطت الأم أمثلة من مدرستين هما مدرسة أمين الرافعى الثانوية ، ومدرسة المعادى الثانوية بنين .

ولقد أحال الكاتب رسالة الأم إلى وزير التربية والتعليم ، الذى أمر بدوره بتشكيل لجنة للتحقيق فى هذه الوقائع ، ثم اتصل الوزير بالصحيفة ليقرر أن كل ماذكرته الأم صحيح تماماً ، وأن الوزارة إتخذت أقصى ما يمكن من عقوبات كما تقضى لوائح وزارته وهى كما ذكر (الإيقاف . الخصم من الراتب . الإحالة إلى التحقيق) .

ملاحظات على التحقيق السابق :

- اعتراف وزير التربية والتعليم بأن الحقائق التى رصدها التحقيق صحيحة تماماً .
- استخدام الألفاظ النابيه والسوقية المتذلة داخل المدارس من بعض المعلمين المفترض فيهم القدوة والمثل للتلاميذ .
- استخدام العنف وإهانة التلاميذ داخل المدرسة أدى إلى ظهور سلوك العنف المضاد من قبل التلاميذ تجاه المعلمين سواء داخل المدرسة أو خارجها .

الموضوع الثانى بعنوان تلاميذ آخر شقاوة ومدرسون آخر غلب [٢٤] ، يشير الكاتب أن نتيجة تناوله للتحقيق السابق ، انهالت عليه رسائل أولياء الأمور واتصالاتهم ولهذا يركز على عدد قليل منها ، شكوى أربع أمهات لتلاميذ فى المرحلة الابتدائية ، اقتحمن مكتبه على غير موعد ، لعرض ما آلت إليه حال المدارس التجريبية وقد عرضن مشكلات متعددة ، ولكن ما يهم البحث هو ما يتعلق بالعقاب فى المدرسة ، وقد ذكرت " أن سلوك المعلمين فى معاقبة التلاميذ مهين جداً فهم يسبون الأولاد ويضربونهم وفى نفس الوقت ضاعت هيبة المعلم " .

ويشير الكاتب إلى رسالة أخصائى اجتماعى ، يوضح فيها أنه من واقع عمله يواجه أنواع متعددة من المشكلات منها ، أن المعلم بات يبحث عن الدروس الخصوصية حيث " يتغزل المعلم فى الطالب الذى يأخذ عنده درساً ، أما من لا يأخذ الدرس فله كل أنواع العذاب من ويل وثبور وعظائم الأمور من سب ولعن " .

ويفسر الاخصائى الاجتماعى سبب ضياع هيبة المعلمين إلى عدة أسباب ، منها مزاولة المعلمين لمهن لا تليق بهم ، يذكر نماذج منها بأسماء المعلمين الذين يعملون بها منها :

- مدرس لغة فرنسية يعمل " كومبارس " ويظهر فى بعض الأدوار التى تحط من قدر المعلم .
- مدرس أحياء " يعمل طبالاً وراء راقصة " .. مما يجعل التلاميذ ينفرون من حضور حصصه . معلم آخر يقود سيارة " ميكروباص " ويمد يده للتلاميذ لتقاضى الأجرة .

يلاحظ على التحقيق السابق ما يلى :

- يتضح من التحقيق السابق أن الدروس الخصوصية أصبحت تشكل سبباً رئيسياً من أسباب استخدام العقاب داخل المدرسة .
- أن استخـــدام الضرب فـى المـدارس الابتدائيـة يمثـل أحـد نمـاذج العقـاب المستخدمة داخل المدارس .
- امتهان المعلم لمهن لا تليق به تقلل من احترام التلاميذ لـه وضياع هيبتـه ، ويؤثر ذلك على عملية ضبط وإدارة الفصل .

التحقيـق الثـالث : بعنـوان كراسـة المواجـع [٢٥] ، فـى هـذا التحقيـق يطلـب الكاتب تفسيراً من المسئولين للحقائق التالية :

١- ظهور ما يسمى بالمدرس الفتوة الذى يضرب التلاميذ حتى الموت كما حـدث " لرحاب " تلميذة الصف الأول الابتدائى فى بنى سويف .

٢- ظهور البلطجة بين التلاميذ الذين افتروا وفرضـوا سـطوتهم علـى المـدارس بالتدخين وتعاطى المخدرات أحياناً .

٣- انحدار المستوى الأخلاقى للتلاميذ والطلبة ، تلميذ يشتم معلمه وحتى يضربه رداً على معاقبة المعلم له .. والعقـاب الـذى تتخـذه المدرسة لا يتناسب مع نـوع الجريمة .. أو لا عقاب على الإطلاق .

٤- ضياع هيبة المعلم فى الفصل بعد أن أصبح الطالب محصناً ضد الضـرب والفصل وعدم دخول الامتحان ، بل ومحصناً من أصحاب النفوذ .

٥- تحول الكثير من المعلمين إلى مهن أخرى لا تليق بهم

٦- تسلل المخدرات إلى المدارس ، بل إن بعض التجار يقـوم بجنيد بعض التلاميذ لتوزيعها داخل المدرسة .

هـذه الوقـائع التـى دونهـا الكـاتب ضمـن تحقيقـه الصحفـى تؤكـد بالأسمـاء الحقيقية لأصحابها ، وأسماء المدارس وقام بوضعها أمام وزير التعليم .

يلاحظ على التحقيق السابق ما يلي :

- عند القراءة المتأنية لهذه الوقائع ، يتضح أنه لا يمكن الإجابة عليها دون إخضاعها للدراسة والبحث ، بل وإجراء بحوث متكاملة تتضمن مختلف هذه الوقائع كل فى مجال تخصصه ، وبافتراض أن هذه الوقائع فردية فإنه لا ينبغي اتخاذ مواقف الصمت إزاءها .
- بحث المعلم عن مزاولة عمل آخر بحثاً عن تحسين أحواله المعيشية يقلل من هيبته ، وفى نفس الوقت فإن الوزارة تحرم الدروس الخصوصية ، لذلك لا بد من تحسين أحوال المعلم المادية لتحصينه وحفظ كرامته .

التحقيق الرابع : بعنوان من دفتر أحوال التعليم المصرى [٢٦] ، يعرض الكاتب فى هذا التحقيق لآراء بعض الطلاب وكذلك آراء بعض المعلمين ، عن ظاهرة إنحدار الخلق الذى يسود المدارس وفيما يلى عرض لآراء كلا الجانبين :

الجانب الأول ويتناول عرض لآراء الطلاب ، والرسالة الأولى لأحد طلاب مدرسة السعيدية الثانوية بنين ، يؤكد فيها الطالب بأن سوء الخلق لدى المدرسين والطلاب مسئولية مشتركة ، ويعرض ليوم مدرسى يبدأ بطابور مدرسى غير منظم بمدرسته وأن المعلمين يخشون المشى بين صفوف الطلاب ، ثم تبدأ الحصة الأولى بمعلم " يقطب جبينه وعلى وجهه تكشيرة " يشتم هذا ويضرب ذاك ويطرد من يطرد مع إهمال شرح الدروس .

ثم يعرض الكاتب لرسالة أحد طلاب مدرسة الشواشنة الثانوية بالفيوم ، يذكر فيها إن العنف والعقاب داخل الفصل يتم بطريقة طبقية . كذلك يعرض الطالب لحال مدرسته من نقص إمكانات المعامل ، كذلك عدم ممارسة الأنشطة وحصص التربية الرياضية والمكتبة معطلة ، مما يدفع الطلاب إلى سلوك غير سوى .

الجانب الثانى يتناول عرض آراء بعض المعلمين من مدرسة كفر الزيات الفنية ، يذكر أن زميله تعرض للضرب بطريقة مهينة على يد بعض الطلاب أمام

المدرسة لأنه قام بمنعهم من الغش ، والمدرسة لم تتخذ أى إجراء لأن ما حدث وقع خارج المدرسة .

ثم يعرض الكاتب رسالة مدير عام بالتربية والتعليم بمحافظـة الدقهليـة . والذى ضمن رسالته وقائع حدثت فى إدارته التعليمية المسئول عنها منها :

- صعود تلاميذ مدرسة خلف مدير مدرسة داخل الأتوبيس وألقوه على الأرض وخلعوا ملابسه وضربوه عريان ، وهذا السلوك رد فعل لمحاولة مدير المدرسة تقويم سلوكهم .
- إستعانت إحدى المدارس الثانوية بالموجهين تطوعاً لمواجهة العجز فى المعلمين مؤقتاً ، وفى اليوم الأول طلب موجه أول من أحد الطلاب الهدوء ، فما كان من الطالب " إلا أنه وجه لكمة لفك الموجه خلعت له إحدى أسنانه " ، وانعقد مجلس الإدارة وقرر فصل الطالب ولكنه عاد إلى المدرسة بتأشيرة من الوزارة .

يلاحظ على التحقيق السابق مايلى :

- الجدية والانضباط يجب أن تبدأ مع طابور الصباح ، حتى تسود روح الالتزام بين الطلاب .
- من العرض السابق يبدو أن هناك طبقية فى إجراء العقاب داخل المدرسة ، حيث لا يتم معاقبة الطلاب ذوى النفوذ ، مما يسبب غضب زملائهم من الطلاب الذين يشكلون الغالبية العظمى فى الفصل المدرسى .
- أصبحت عملية ضبط الإمتحانات داخل بعض المدارس محفوفة بالمخاطر ، نظراً لما تسببه من اعتداءات على المعلمين .
- العقاب الرسمى للطالب الذى يخرج عن قواعد الضبط غير رادع ، مما يؤدى إلى تكرار حالات الاعتداء على بعض المعلمين .

التحقيق الخامس : بعنوان أجراس الخطر فى مدارس البنات [٢٧] ، ويتضمن رد لوزير التربية والتعليم متضمناً إلقاء الضوء على ظاهرة العنف الناتج عن استخدام

العقاب داخل المدرسة ، وكذلك الإجراءات التى اتخذتها الوزارة لمواجهة وقائع العنف .

أشار الوزير إلى أربع حالات استخدم فيها المعلمون العقاب والعنف ضد التلاميذ ، كذلك ذكر سبعة حالات اعتداء من الطلاب وأولياء أمورهم على المعلمين نتيجة لمعاقبة المعلمين لهؤلاء التلاميذ ، وفيما يلى عرض للنموذجين :

النموذج الأول : حالات العقاب المتطرف من المعلمين وتتمثل فى :

١- فى ١٦ نوفمبر ١٩٩٧ تعدت إحدى المعلمات بالضرب لثلاث تلميذات ، وعلى إثر ذلك حاولت التلميذات الانتحار ، ووقعت الوزارة خصم شهرين من راتب المعلمة ، وخمسة عشر يوماً من راتب مديرة المدرسة .

٢- فى مدرسة الخلفاء الراشدين الابتدائية فى القاهرة ، قامت معلمة بضرب تلميذة ، ثم طردتها من المدرسة ، فتم خصم شهرين من راتب المعلمة ، وشهر من راتب المديرة .

٣- فى دمياط قامت معلمة بمرحلة التعليم الإبتدائى بدهن وجه التلميذة بالمربى كعقاب ، وتم خصم شهر من راتبها .

٤- محاولة تلميذ الانتحار خوفاً من عقاب سكرتير المدرسة له لعدم قدرته على سداد المصروفات ، فخصمت الوزارة شهراً من راتب السكرتير ، وعشرة أيام من راتب مدير المدرسة .

النموذج الثانى : يتمثل فى حالات استخدام العنف من التلاميذ وأولياء أمورهم ضد المعلمين :

١- فى ٣ يناير ١٩٩٨ ، قام طالب وولى أمره بضرب معلم بالشوم وكابلات الكهرباء فى مدرسة السادات الثانوية التجارية بشمال سيناء ،وتم فصل الطالب نهائياً من المدرسة .

٢- فى ٣ يناير ١٩٩٨ ، قام طالب بالتعدى على معلم فى مدرسة سنصفط الإعدادية بالمنوفية ، وتم فصل الطالب لمدة أسبوع .

٣- في ٢٦ ديسمبر ١٩٩٧ ، قام تلميذ وإخوته بضرب معلم " بالكرباج " في مدرسة السعيدية وتم فصله نهائياً من المدرسة .

٤- في ٢١ أكتوبر ١٩٩٧ ، اعتدى طالبان على معلم اللغة الانجليزية في مدرسة ورش أبي زعبل الثانوية وتم فصل الطالبين .

٥- في ٢٦ أكتوبر ١٩٩٧ ، قام ناظر المدرسة بالتعدي بالسب بألفاظ نابية على معلم ، وعمال المدرسة في مدرسة المرج التجريبية ، فتم خصم شهر من راتبه .

٦- في مدرسة المعادي الثانوية للبنين ، قام طالب بضرب معلم اللغة الفرنسية ، مما أدى إلى إصابته ، وتم فصل الطالب لمدة شهر .

٧- في مدرسة مصر الجديدة الثانوية ، قامت طالبة بالتعدي على معلمة بالضرب وتم فصلها لمدة أسبوع .

يلاحظ على التحقيق السابق ما يلي :

- يتراوح عقاب التلميذ الذي يتعدى على معلمه بالضرب ما بين ثلاثة أيام والفصل النهائي .
- يتراوح عقاب المعلم الذي يستخدم العقاب البدني ما بين خصم شهر وشهرين من راتبه ، ويتراوح عقاب مدير المدرسة ما بين الخصم عشرة أيام إلى شهر من راتبه .
- يتضح أن سكرتير المدرسة في إحدى المدارس أعطى لنفسه صلاحيات ممارسة العقاب داخل المدرسة وهذا ليس من صحيح عمله ، كذلك يخالف ذلك الخطاب الرسمي لوزارة التربية والتعليم بعدم معاقبة التلاميذ لتأخرهم في سداد المصروفات المدرسية .
- ظهر نموذج جديد للعقاب موجه من مدير المدرسة إلى المعلمين والعمال باستخدام ألفاظ نابية أمام التلاميذ ، وذلك يساعد على ضياع هيبة المعلم والعاملين بالمدرسة أمام التلاميذ .
- من نتائج استخدام العقاب داخل المدرسة ، تعرض التلاميذ لضغوط نفسية مما دفعت ببعضهم إلى محاولة الإنتحار .

صفحة الحوادث :

تتناول صفحة الحوادث نتائج استخدام العقاب والعنف فى المدرسة ، ونظراً لتكرارها وتعددها سيقتصر البحث على عرض نماذج منها :

النموذج الأول : بعنوان جريمة فى منتهى الاستفزاز [٢٨] ويشير الخبر إلى قيام خمسة بلطجية بالاعتداء على معلمة بالتعليم الابتدائى بالضرب بتحريض من ولى أمر التلميذة ووالدتها . وذلك لاتهام ابنتهما للمعلمة بضربها لها فى الفصل ، إثر تركها الدرس الخصوصى لديها ، وتمت هذه الواقعة داخل الفصل .

ملاحظات على الخبر السابق :

- تم الاعتداء على المعلمة داخل المدرسة ، وهذا يثير تساؤلات عن مدى وجود إجراءات الأمن داخل المدرسة ؟ وكيف دخل هؤلاء البلطجية إلى الفصل ؟ ولهذا يجب إتخاذ إجراءات أمنية داخل المدرسة .
- يتضح أن أسباب وقوع هذا الحادث ترجع إلى أن الدروس الخصوصية قد تحرك دوافع الانتقام لدى المعلم من التلميذ الذى ترك الدرس لأى سبب من الأسباب ، وما يترتب عليه من سلوك مضاد من أولياء الأمور .

النموذج الثانى : بعنوان تلاميذ البلطجة [٢٩] ، يشير الخبر إلى تفشى سلوك العنف بين التلاميذ وبعضهم البعض ، وبين المعلمين والتلاميذ ، ويرجع ذلك إلى أن التلاميذ يحملون معهم " أسلحة بيضاء وسنج وماء نار " داخل المدرسة ، ثم ذكر أيضاً نماذج من حالات إعتداء التلاميذ على المعلمين ، كذلك على مديرى المدارس أنفسهم .

يلاحظ على الخبر السابق :

- أن دخول المدرسة بمثل هذه الأسلحة التى يجرم القانون حملها خارج المدرسة يشجع على استخدام العنف ووقوعه ، سواء بين الطلاب أنفسهم أو بين الطلاب والمعلمين .

• أصبحت بعض حالات الاعتداء توجه إلى مديرى المدارس ، ويضعف ذلك من هيبة المدرسة وإدارتها ، ولذلك لابد من إيجاد السبل التى تكفل عدم دخول مثل هذه الأدوات إلى المدرسة .

النموذج الثالث [٣٠] : يشير إلى أن أربعة طلاب يشعلون النيران فى مدرستهم انتقاماً من إدارة المدرسة لانذارهم بالفصل ، واحتراق ١٣ فصلاً .

يلاحظ على الخبر السابق :

• أن الاعتداء قد امتد إلى المدرسة ذاتها ، ويوضح ذلك ضعف الانتماء لدى هؤلاء الطلاب تجاه مدرستهم .

• أن توقيع عقوبة الانذار على الطالب هى من أقل العقوبات المسموح باستخدامها فى المدرسة ، ولا تستحق أن يقابلها ارتكاب هذه الجريمة التى أدت إلى وقوع خسائر مادية كبيرة للمدرسة .

النموذج الرابع [٣١] : يوضح أن معلماً يضرب عن الطعام لاعتداء طالب عليه بالضرب والسب أثناء الحصة ، وتأخر إدارة المدرسة فى معاقبة الطالب .

• ويلاحظ مما سبق أن مجرد إعطاء توجيهات من المعلم إلى الطالب فى الحالة السابقة لم يقبله الطالب ، فى حين أن التوجيه من طبيعة العملية التعليمية ومن الضرورى أن يلجأ إليه المعلم لإدارة وضبط الفصل .

الصفحات المتخصصة : وقد اكتفى البحث بعرض نموذج لكل صفحة من هذه الصفحات المتخصصة فيما يلى :

أولاً : اهتمامات الناس : تعتبر من الصفحات التى تعرض للأمور التى تقع فى دائرة إهتمام جانب كبير من المواطنين ، وقد تناول الكاتب موضوع : قارب النجاة لأبنائنا [٣٢] ، يذكر الكاتب لوزير التربية والتعليم ، أن مشاعر الناس قد صدمت لقيام مجموعة من الطلاب بمدرسة خاصة بالاعتداء على زملائهم باستخدام القنابل الحارقة " زجاجات المولوتوف " .

شخص الوزير ظاهرة العنف بالأسباب التالية :

١- ضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة .

٢- تقصير بعض الإدارات فى آداء دورها الإدارى والتربوى .

٣- التأثير السلبى لوسائل الإعلام فى عرض مشاهد وأفلام العنف .

ملاحظات على الخبر السابق :

- يتضح من الرسالة التى أشار إليها البحث فى التحقيق الصحفى والموجه من أم معلمه إلى وزير التعليم أظهرت تدنى الاوضاع وتفشى العنف فى هذه المدرسة التى ينتمى إليها هؤلاء الطلاب المعتدون . قبل وقوع الحادث بثلاثة أشهر تقريباً ، ولكن لم تؤخذ تحذيراتها مأخذ الجد .
- يبين العرض السابق أن وسائل استخدام العنف تطورت إلى درجة عالية من الخطورة حيث استخدام وسائل لها آثار تدميرية ولهذا يجب البحث عن الحقائق التالية :

⇐ كيف تعلم هؤلاء الطلاب طريقة صنع هذه الزجاجات ؟

⇐ كيف تم التخطيط لهذه الحادثة ؟

⇐ هل الجزاء الذى وقع بفصل ٢٢ طالب هو السبيل لمواجهة المشكلة ؟

ثانياً : صفحة شباب وتعليم : تناولت بعنوان مواجهة حاسمة لظاهرة البلطجة فى المدارس [٣٣] ، وقد عرض الكاتب لدعوة وزير التربية والتعليم ، إلى التصدى لظاهرة العنف والبلطجة فى المدارس سواء من المدرسين أو الطلبة ، وأكد أنه طلب من وزير الداخلية تطبيق قانون البلطجة فى حادث الإعتداء على مدرسة ٦ أكتوبر .

يلاحظ من الخبر السابق ما يلى :

- أن الوزير المختص يصف بعض المعلمين الذين يمارسون العنف بالبلطجة ، وهذا المصطلح يجب ألا يستخدم فى وصف المعلم .

• يؤكد طلب وزير التربية والتعليم من وزير الداخلية تطبيق قانون البلطجة ، على ضرورة تكاتف الوزارات المختلفة لمواجهة ظاهرة العنف فى المدارس .

ثالثاً : صفحة قضايا وآراء : وقد أشارت بعنوان حادث المدرستين والقرارات الحازمة [٣٤] ، يشير الكاتب إلى ضرورة مواجهة العنف الذى بدأ يطل برأسه داخل المدارس بكل حزم ، وأن فصل الطلاب لا يكفى ، ويؤكد إلى أن الأسرة مسئولة عن إنحدار سلوك الأبناء إلى هذا المستوى ، ولا يجب إلقاء المسئولية كاملة على وزارة التربية والتعليم .

ويلاحظ على المقال السابق ما يلى :

• التأكيد على أهمية دور الأسرة ، بل أنه يفوق دور المدرسة من وجهة نظر الكاتب .

• التأكيد على ضرورة استخدام المدرسة لوسائل عقاب رادعة ، حيث أن العقوبات الموضوعة حالياً لم تعد كافية لردع التلاميذ المشاغبين .

رابعاً : صفحة الأخبار المحلية : ويشتمل هذا الخبر على رد وزير التربية التعليم [٣٥] ، بعنوان دعم الصلة بين المدارس وأولياء الأمور للحد من حوادث البلطجة .

عرض الوزير المختص بأن ما يشاع من أسباب العنف تكمن فى القرار الصادر بمنع الضرب فى المدارس ، وإلغاء أعمال السنة غير صحيح . ولكن هذه الاشاعات المغرضة تروج لها " مافيا الدروس الخصوصية " التى تسئ للغالبية العظمى من المعلمين الشرفاء .

وأكد أن ضرب الطفل وسيلة غير سوية وغير تربوية ، وتؤدى إلى تنشئة طفل مسلوب الإرادة، وطالب كذلك بضرورة دعم الصلة بين المدارس وبين أولياء الأمور، لأن ذلك يحد من حوادث البلطجة .

يلاحظ من تصريحات وزير التربية والتعليم ما يلى :

- التأكيد على أن استخدام الضرب فى المدارس وسيلة غير مقبولة ، وأنه غير وارد السماح باستخدام الضرب كأحد وسائل العقاب داخل المدرسة .

خامساً : صفحة أحزاب ونواب : وتوجه من خلال رسائل عاجلة [٣٦] ، تساؤلات إلى وزير التربية والتعليم منها :

- التلاميذ أشعلوا النيران فى المدرسة لمجرد أنهم تلقوا إنذاراً بالفصل .. لتكرار غيابهم – ماذا كانوا قد فعلوا لو تقرر فصلهم بالفعل ؟ .
- من المسئول عن السلوكيات العجيبة لتلاميذ هذا الزمان ؟ .

ويلاحظ على التساؤلات السابقة ما يلى :

- أن استخدام أبسط أنواع العقاب المقنن أدى إلى وقوع كارثة بحرق مدرسة ، وإلى إتلاف ثلاثة عشر فصلاً .

الأعمدة اليومية :

أشار الكاتب فى عموده " صندوق الدنيا " بعنوان عنف الأطفال [٣٧] ، إلى أن هذه الظاهرة عالمية ، وضرب أمثلة من دول مختلفة ، وأكد أن وسائل الإعلام والبرامج التى تعرضها بداية من الرسوم المتحركة إلى أفلام العنف هى المسئولة عن حوادث العنف بالمدارس .

ويلاحظ على ما عرضه الكاتب مايلى :

- أن مشكلة العنف داخل المدارس سمة عالمية .
- أن لوسائل الإعلام دور مؤثر على سلوك التلاميذ من خلال ما تعرضه .

رابعاً : الإطار الميدانى

ويتناول الإطار الميدانى ما يلى :

نتائج الدراسة الميدانية :

جاءت استجابات التلاميذ أفراد العينة على أسئلة المقابلة الشخصية كما يلى :

السؤال الأول : هل وقع عليك عقاب خلال هذا العام الدراسى :- لفظى ، بدنى ، أى نوع آخر ؟ (نعم / لا)

وجاءت إجابات ٦٦ من التلاميذ بـ (نعم) ، بنسبة ٩٤,٢٨ ٪ ، كذلك أجاب ٤ تلاميذ بالنفى بنسبة ٥,٧٢ ٪ .

السؤال الثانى : إذا كانت الإجابة بنعم فما نوع العقاب الذى وقع عليك ؟

يلاحظ أن التلاميذ أفراد العينة لم يتطرقوا إلى أنواع العقاب التى تقرها اللوائح المدرسية ، كما وردت عند عرض القرارات واللوائح الوزارية الخاصة بمنع استخدام العقاب داخل المدرسة ، وهى : التوجيه ، اللوم ، الإنذار ، الفصل . وهذا مؤشر على أن مايعلن من قبل الوزارة المنوطة بالتعليم يخالف الواقع ، فيما عدا عينة التلاميذ التى ذكرت الانذار كعقاب وقع عليهم نتيجة للغياب المتكرر .

وفيما يلى حصر أنواع العقاب كما ذكرها تلاميذ العينة :

١- العقاب اللفظى الجماعى (إهانة بألفاظ جارحة - توبيخ - ذم) .

٢- التهديد الجماعى المستمر .

٣- الضرب .

٤- التذنيب .

٥- الطرد ، ويشتمل على الطرد من الحصة أو من المدرسة ليوم أو جزء من اليوم الدراسى .

٦- استخدام الكتابة كوسيلة للعقاب .

٧- توقيع غرامات مالية .

٨- الإنذار .

أمكن ترتيب أنواع العقاب المستخدمة داخل المدرسة من واقع النسب المئوية لتكرارها لدى مجموعة التلاميذ عينة البحث .

ويلاحظ من الإجابة على السؤال السابق ما يلي :

- العقاب اللفظي الجماعي : أجمع أفراد العينة التي أجابت بـ (نعم) على التساؤل الأول عن تعرضهم للعقاب اللفظي الجماعي بنسبة ١٠٠ ٪ ، وقد ذكر أفراد العينة أن استخدام الألفاظ الجارحة والإهانة بصورة متكررة يتم أثناء طابور الصباح ، وتصل ذروة استخدام هذه الألفاظ مع بداية وقوف طابور المدرسة ، لدرجة أن بعض التلاميذ عبروا عن أنهم تعودوا ألا ينتظموا حتى توجه إليهم هذه الإهانات ، ومن هنا يدركوا جدية إدارة المدرسة في انتظام طابور الصباح .

كذلك يتعرض التلاميذ إلى العقاب اللفظي الجماعي في داخل الفصل ، وعند سؤالهم عن سبب ذلك ، ذكروا أنه نتيجة لإحداث بعض التلاميذ نوع من التشويش وخاصة بين الحصص ، لذلك يعمم العقاب اللفظي الجماعي .

أما عن الألفاظ المستخدمة ، فتنقسم إلى عقاب لفظي موجه إلى التلاميذ أنفسهم ، وفي أحيان أخرى يوجه إلى التلاميذ وأولياء أمورهم . كذلك وصف التلاميذ أن هذه الألفاظ في بعض الأحيان لا يليق استخدامها داخل المدرسة .

لا توجد فروق دالة بين عينة البنات أو البنين في المراحل المختلفة .

- التهديد الجماعي المستمر : أعرب ٦٣ تلميذاً من أفراد العينة بنسبة ٩٠ ٪ أن لغة التهديد أصبحت سائدة داخل المدرسة ، كذلك التهديد يتم بصورة جماعية لجميع التلاميذ ، ثم لا يتم تنفيذ هذه التهديدات مما يفقد إدارة المدرسة مصداقيتها ، كذلك لا توجد فروق دالة بين عينة البنين والبنات في المراحل المختلفة إزاء هذا النوع من العقاب .

• الضرب : أوضح ٣٦ من أفراد العينة أنهم تعرضوا لعقوبة الضرب بنسبة ٥١,٤٢ ٪ من مجموع أفراد العينة . وجاء توزيع أفراد العينة كما يلى :

- المرحلة الابتدائية : ذكر عدد ١٥ تلميذ من إجمالى الذين ذكروا أنهم تعرضوا لعقاب الضرب بنسبة ٤١,٦٦ ٪ منهم ٩ تلاميذ ، ٦ تلميذات . أى أن نسبة التلاميذ الذين تعرضوا للضرب ٦٠ ٪ فى مقابل ٤٠ ٪ من التلميذات فى هذه المرحلة .

- المرحلة الاعدادية : أوضح ١٢ من أفراد العينة بالمرحلة الاعدادية أنهم تعرضوا لعقاب الضرب بنسبة ٣٣,٣٤ ٪ من مجمل العينة التى تعرضت للضرب منهم ، ٧ تلاميذ بنسبة ٥٨,٣٣ ٪ ، ٥ تلميذات بنسبة ٤١,٦٧ ٪ من مجموع عينة مرحلة التعليم الاعدادى التى تعرضت للضرب .

- المرحلة الثانوية : تعرض ٩ من تلاميذ هذه المرحلة لعقاب الضرب بنسبة ٢٥ ٪ من إجمالى التلاميذ الذين تعرضوا لهذا العقاب ، منهم ، ٧ طلاب بنسبة ٧٧,٧٨ ٪ وطالبتين بنسبة ٢٢.٢٢ ٪ من مجموع عينة مرحلة التعليم الثانوى التى تعرضت للضرب .

ويمكن حصر العقاب المستخدم فى المدرسة فى ثلاث مجموعات :

١- العقاب البدنى : ويتمثل فى استخدام الضرب كأحد وسائل العقاب سواء باستخدام العصا ، أو باليد ، أو بشد ملابس التلميذ ، أو الدفع بقوة .

٢- العقاب اللفظى : ويتم ذلك عن طريق إهانة التلميذ بالسب أو توجيه الألفاظ الجارحة إليه .

٣- العقاب النفسى : وذلك باستخدام أسلوب التهديد المستمر بإنزال العقاب بالتلميذ أو وصف التلميذ بصفات غير لائقة .

السؤال الثالث : ما أسباب توقيع هذا العقاب عليك ؟

جاءت إجابات أفراد العينة عن أسباب توقيع العقاب عليهم مرتبة حسب تكرار هذه الإجابات كما يلى :

١- التاخر عن موعد طابور المدرسة صباحاً : وعند توجيه سؤال إلى التلاميذ عن أسباب ذلك ، أمكن حصر هذه الأسباب فى سببين رئيسيين ، الأول : هو السهر لوقت متأخر لإنجاز الواجبات المنزلية ، والثانى : بسبب المواصلات وصعوبة الحصول على مكان بها صباحاً

٢- الخروج من الفصل بين الحصص : وترجع أسباب ذلك لعدم وجود قاعدة ثابتة ، فأحياناً يسمح المعلم المشرف فى يوم محدد أو فى طابق محدد بالخروج بين الحصص ، ويمنع ذلك معلم آخر ، كما يتم التشديد تماماً عندما تكون هناك زيارات لمسئولين بالمدرسة ، ومن الأسباب التى تدفعهم كذلك ، حدوث ملل للتلاميذ عقب حصة معينة وارتفاع كثافة الفصل ، وضيق المقعد على التلاميذ الجالسين به .

٣- الشغب بين التلاميذ وبعضهم البعض : وعبر التلاميذ عن أسباب ذلك ، بأن الفصل به أكثر من جماعة ، وكل جماعة تريد أن تظهر أقوى من الأخرى. كذلك تقليد بعض مشاهد العنف التى تظهر فى المسلسلات والأفلام الأجنبية .

٤- عدم الالتزام بالزى المدرسى والرياضى : يشير التلاميذ إلى أن أحد الأسباب الأساسية لتوقيع العقاب عليهم ، هو عدم التزامهم بالزى المدرسى ، ويتم حرمانهم من دخول المدرسة صباحاً لهذا السبب ، ويرجع سبب عدم التزامهم بالزى ، إلى أنه يحدث تغيير فى الزى المدرسى فى بعض السنوات فيؤدى إلى عدم كفاية زى واحد للتلميذ ، كذلك يرجع عدم التزام التلاميذ بالزى الرياضى إلى ارتفاع ثمنه وعدم قدرتهم على شرائه فيتم حرمانهم من ممارسة حصة التربية الرياضية .

٥- الدروس الخصوصية : جاءت إجابات التلاميذ مؤكدة إلى أن الدروس الخصوصية أصبحت أحد أسباب توقيع العقاب عليهم حيث يتعمد المعلمون الذين يقومون بإعطاء الدروس الخصوصية بمحاباة التلاميذ الذين يلتحقون بالدروس الخصوصية لديهم ، ثم محاولة الانتقام من الآخرين ، كذلك التمييز فى المعاملة بين التلاميذ على هذا الأساس أيضاً .

٦- التشويش أثناء الحصص : عبر التلاميذ عن سبب ذلك ، إلى عدم قدرتهم على الفهم فى بعض الحصص فيضطروا إلى التشويش ، ويبرروا ذلك بنقص القدرة

لدى بعض المعلمين على توصيل المعلومات إليهم ، وأشاروا إلى سبب آخر ، وهو أن التلاميذ الذين يتعاطوا للدروس الخصوصية لا يهتموا بشرح المعلم أثناء الحصة لاعتمادهم على المدرس الخصوصي في شرح الدروس ، فيلجأ بعضهم إلى التشويش .

٧- التقصير في آداء الواجب المنزلي : ذكر التلاميذ عدة أسباب لذلك أهمها ، كثرة الواجبات المنزلية ، وعدم كفاية الوقت ، وصعوبة الواجبات التي يكلفوا بها .

٨- نسيان الأدوات المدرسية : ويتم عقاب التلميذ بحرمانه من الحصة لنسيانه الكراس أو الكتاب الخاص بالحصة أو بعض الأدوات المدرسية ، ويرجع السبب في ذلك إلى تكرار تغيير الجدول المدرسي ، أو فقد بعض الأدوات وعدم قدرة التلميذ على شرائها .

٩- ذكر التلاميذ مجموعة من الأسباب الأخرى لتوقيع العقاب عليهم ، ولكن جاء التعبير عنها بنسب مئوية بسيطة مثل الغش في الإمتحانات ٧ ٪ من أفراد العينة ، السرقة ٥ ٪ ، تحطيم الأثاث ٤ ٪ من أفراد العينة .

السؤال الرابع : هل عوقبت بطريقة (فردية - جماعية - كلا الإثنين) ؟ .

أجاب ٥٣ تلميذ من أفراد العينة أنهم عوقبوا عقاب جماعي ، بنسبة ٧٥,٧٠٪، وذكر ١١ تلميذ بأنه وقع عليهم عقاب جماعي وفردي بنسبة ١٥.٧٠ ٪ ، وأشار ٦ تلاميذ إلى أنهم عوقبوا عقاب فردي بنسبة ٨,٦٠ ٪ .

السؤال الخامس : هل ترى أسباب هذا العقاب منطقية ؟ (نعم - لا) .

أجاب ٦١ تلميذاً بالنفي بنسبة ٨٧,١٤ ٪ ، وجاءت إجابات ٩ تلاميذ بنعم بنسبة ١٢,٨٦ ٪

السؤال السادس : إذا كانت الإجابة بالنفي - ما هي الأسباب ؟

أهم هذه الأسباب التي ذكرها التلاميذ ، هي عدم عدالة العقاب الجماعي ، نظراً لأن المتسبب في وقوع العقاب يكون تلميذ واحد أحياناً أو عدد قليل ، وتكون النتيجة توقيع العقاب على الجميع . ومن الأسباب الأخرى أنه قد يكون سبب العقاب نقص الإمكانات المادية للأسرة وليس للتلميذ ذنب فيها .

السؤال السابع : هل من الممكن التعبير عن عدم رضائك للعقاب الموقع عليك لإدارة المدرسة ؟ (نعم - لا) .

أجاب ٥٦ تلميذاً بالنفى بنسبة ٨٠ ٪ ، وأجاب بنعم ١٤ تلميذاً بنسبة ٢٠ ٪ .

السؤال الثامن : إذا كانت الإجابة بالنفي - فما هى الأسباب ؟

ذكر التلاميذ مجموعة من الأسباب أهمها ، أن إدارة المدرسة لا تسمح للتلميذ بمناقشة حقوقه ، وكذلك ممكن أن يوقع على التلميذ عقاب أشد لأنه عبر عن اعتراضه على العقاب ، وأن إدارة المدرسة تقف فى صف المعلم دائماً ضد التلاميذ .

السؤال التاسع : هل توجد مساواة بين التلاميذ عند توقيع العقاب ؟ (نعم - لا).

أجاب ٦٧ تلميذاً بالنفى بنسبة ٩٥,٧٠ ٪ ، وجاءت إجابة ثلاثة تلاميذ بنعم بنسبة ٤,٣٠ ٪

السؤال العاشر : إذا كانت الإجابة بالنفي - فما هى الأسباب ؟

أجمع التلاميذ على سببين ، الأول : هو الخوف من أولياء أمورهم لأنهم ذوى مراكز ونفوذ ، والثانى : أن المعلم لا يعاقب التلاميذ الملتحقين بالدرس الخصوصى لديه .

السؤال الحادى عشر : ما الإجراءات التى يمكن اتخاذها للحد من استخدام العقاب فى المدرسة ؟

يمكن صياغة أهم الإجراءات كما عبر عنها التلاميذ فيما يلى :

- وضوح التعليمات الصادرة عن إدارة المدرسة .
- تحسين أداء المعلمين داخل الفصول .
- محاربة الدروس الخصوصية .
- عودة الأنشطة الرياضية والأنشطة المدرسية وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لممارستها .
- إزالة الحشو الموجود بالمناهج وتبسيطها .
- تنفيذ التعليمات المتعلقة بأن تكون الواجبات المنزلية غير مرهقة للتلاميذ ولا تستحوذ على الجانب الأكبر من وقت الإستذكار .

نتائج البحث وتوصياته

النتائج العامة للبحث :

- يمكن حصر الأسباب التى تؤدى إلى استخدام العقاب فى المدرسة فيما يلى :
  - ⇐ أسباب تنظيمية : وتتمثل فى التأخير عن مواعيد المدرسة ، الخروج من الفصل ما بين الحصص ، عدم إحضار الكتب والكراسات الخاصة به .
  - ⇐ أسباب تعليمية : عدم ممارسة الأنشطة ، نقص إمكانات المكتبات ، ارتفاع كثافة الفصول ، ضيق الأفنية المدرسية ، الدروس الخصوصية ، القصور فى إعداد المعلمين .
  - ⇐ أسباب أخلاقية : الشغب ، السرقة ، الغش ، تحطيم الأثاث .
- تتمثل أنواع العقاب الرئيسية التى توقع على التلاميذ فى المدرسة فيما يلى :
  - ⇐ العقاب اللفظى .
  - ⇐ العقاب البدنى .
  - ⇐ العقاب النفسى .
- لا تتاح الفرصة أمام التلاميذ ، لمناقشتهم فى وضع قواعد النظام الذى يساعدهم فى مدارسهم .
- يبدو أن توقيع العقاب فى المدارس غير منطقي فى مواقف كثيرة منها : عدم منطقية عقاب التلميذ بمنعه من ممارسة حصة التربية الرياضية لعدم قدرته على شراء الملبس الخاص بذلك ، كذلك استخدام العقاب البدنى مع التلميذ الذى ينسى الكتاب أو الكراس .
- يركز المعلمون أحياناً على حرفية التوجيهات وقواعد النظام الموضوعة دون مراعاة الشروط اللازم توافرها حتى تؤتى ثمارها ، وعليه فإن المعلمين محتاجين إلى مراعاة الظروف المادية والنفسية والإجتماعية عند تطبيق التوجيهات وقواعد النظام داخل المدرسة .

- يتردد كثير من المعلمين فى طلب يد العون من إدارة المدرسة أو المشرف ، خشية أن يوصم مثل هؤلاء المعلمين بضعف الشخصية وعدم الكفاءة ، كذلك يعتقد بعضهم أن ذلك يؤثر على التقرير السنوى لهم ، لأن إحد العناصر التقويمية التى يتضمنها بنود هذا التقرير تركز على قدرة المعلم على السيطرة على الفصل ، بما تحتويه هذه العبارة ضمنياً من إيحاء للمعلمين بتصريف أمورهم ذاتياً دون اللجوء إلى إدارة المدرسة حتى لو كان الأمر يتطلب ذلك .
- يبدو أن التنظيم الإدارى الإدارى فى المدرسة فى حاجة إلى تحديد أكثر للمسئوليات وخاصة بعد كثرة عدد الوظائف الإشرافية داخل المدرسة .
- إن إيقاع العقاب بالتلميذ البرئ تسبب له ألماً وتشعره بالاضطهاد وتترك آلاماً نفسية تؤثر على شخصيته ، وقد تفقده الثقة فى المعلم .
- المواد الدراسية التى يدرسها طلاب كليات التربية لا تحتوى على القدر الكافى بآليات ضبط الفصل ، والآثار النفسية للعقاب .
- لا تتضمن برامج تدريب إعداد المعلمين الآليات المتعلقة بضبط الفصل وإدارته .
- تخلى بعض الأسر عن مسئولياتها فى التربية والإعتماد بصورة كلية على المدرسة ، مما حدا بالمدرسة إلى عدم قدرتها على القيام بها على النحو المطلوب .
- يؤدى إرتفاع كثافة الفصول إلى صعوبة السيطرة على الفصل ، مما يضطر بعض المعلمين إلى اللجوء للعقاب كأحد وسائل السيطرة على الفصل.
- أعرب التلاميذ أن لغة التهديد والوعيد أصبحت تسيطر على لغة الحوار داخل المدرسة بصفة مستمرة بداع وبغير داع .
- حاجة التلاميذ إلى من يستمع إليهم داخل المدرسة ، وذلك بعرض شكواهم واقتراحاتهم .
- لا توجد إحصاءات دقيقة لدى وزارة التربية والتعليم أو المديريات التعليمية عن واقع مشكلة العقاب حتى يمكن التعرف على المشكلة ومواجهتها.

- يـؤدى اسـتخدانم العقـاب إلى كراهيـة ذهـاب التلميـذ المعـاقب إلى المدرسة والتغيب لفترات طويلة ، ويقلل ذلـك من قـدرة التلميذ على متابعة المناهج الدراسية ، ومن ثم قد يدفع بعض التلاميذ لترك المدرسة وانضمامـهم إلى صفوف المتسربين .
- مشاركة مجالس الآباء واتحادات الطلاب محـدودة فـى مناقشة المشكلات المدرسية ، وبصفة خاصة مشكلة العقاب فى المدرسة .
- تستخدم الدروس الخصوصية من بعض المعلمين كوسيلة ضغط يمارس من خلالها بعض صور العقاب لجلب التلميذ لتعاطى الدروس الخصوصية .
- أعمال الملاحظة فى الشهادات العامـة أصبح نوعاً من المخـاطرة بالنسبة للمعلمين ، فيـؤدى ذلك إلى تهاونـهم فـى أداء واجبـهم خوفـاً مـن بطـش الأهالى والتلاميذ .
- لا يوجه العقاب فى الكثير من الأحيـان لأبنـاء أصحـاب النفـوذ ، خوفاً مـن بطش أولياء أمورهـم ، حتـى لـو كـانت الأخطـاء الصـادرة عنهم كبيرة ، ويتـم عقاب زملائهم على أسباب أقل منها بكثير ، وهذا يخلق نزعة الحقد والكراهية والرغبة فى الإنتقام لدى هؤلاء التلاميذ .
- ضعف بعض القيادات الإدارية داخل المدرسة ، لأن الترقية تتم بالأقدمية، ولذا يصعب عليهم مواجهة المشكلات الناتجة عن استخدام العقاب ، والعمـل على الحد من استخدامه .
- يؤدى استخدام العقاب إلى ظهور نزعة الإنتقام والعنـف مـن المعلم ومـن المدرسـة ذاتـها وهـذا يفسر وقـوع حـوادث الإعتـداء علـى المعلمـين وعلـى المدرسة .

توصيات البحث

يوصي البحث بما يلي :

- تخصيص درجات للسلوك توضع بمعرفة لجنة مكونة من المعلمين الذين يقومون بالتدريس للطالب – وسوف يعرض البحث لكيفية تطبيق ذلك من خلال النموذج المقترح للحد من استخدام العقاب في المدرسة .
- الحد من استخدام لغة التهديد والوعيد بصفة مستمرة ، حتى لا يؤدى ذلك إلى سيادة نزعة اللامبالاة على سلوك التلاميذ .
- ضرورة اتاحة الفرصة أمام التلاميذ لسماع آرائهم ومناقشتهم في مشكلاتهم ، ولذلك يجب أن تسود لغة الحوار والنقاش داخل المدرسة .
- ادخال نظام الميكروفونات " الإنتركامب " داخل الفصول وربطها بمكتب هيئة الإشراف أو ناظر المدرسة ، حيث تتاح الفرصة للتدخل السريع في حالة سماع صوت عال في الفصل ، أو خروج الفصل عن النظام المألوف ، وهكذا تتاح الفرصة لتدخل أحد أعضاء إدارة المدرسة في الوقت المناسب للحد من تصاعد المشكلة ، وبادخال هذا النظام يشعر كل من المعلم والتلميذ أن أعماله وتصرفاته محسوبة عليه ، وبالتالي يحرص كلا الطرفين على أن يكون سلوكه على المستوى المطلوب .
- العمل على زيادة اختصاصات مجالس الآباء والمعلمين واتحاد الطلاب ودخول رئيسيهما في مجلس الإدارة ، حتى يمكن تحقيق مشاركة أكثر فعالية لمواجهة هذه الظاهرة .
- توفير الأماكن الخاصة بالأنشطة العملية والرياضية وزيادة الميزانيات الخاصة بها ، وادخال درجاتها ضمن درجات تقويم الطالب ، حيث يلاحظ أن نصيب التلاميذ في بعض المدارس بلغ ٠,٢٢م^{٢} كما هو موضح بالملحق رقم (١).

- العمل على منع الدروس الخصوصية ، حتى لا تستخدم من بعض المعلمين كوسيلة ضغط ، يمارس من خلالها بعض صور العقاب لاجبار التلاميذ على الدروس الخصوصية .
- العمل على توفير الحماية اللازمة للمعلمين أثناء تأدية أعمال الملاحظة فى الامتحانات حفاظاً على كرامة المعلم وهيبته .
- وضع المعايير المناسبة التى تتطلبها الوظائف الادارية بالمدارس وإلغاء شرط الترقية بالأقدمية المطلقة .
- إجراء البحوث البينية ، والدراسات المتكاملة لمشكلة العقاب ، بحيث تشمل التخصصات المختلفة مثل الاجتماع ، القانون ، التربية وعلم النفس ... إلخ .
- تحقيق مبدأ المساواة فى العقاب وعدم تمييز أبناء فئة من المواطنين على فئة أخرى .
- ضرورة تحقيق مبدأ العدالة فى توقيع العقاب على التلاميذ ، والعمل على وقف معاقبة التلاميذ لأسباب واهية يمكن مواجهتها بالنصح والإرشاد .
- العمل على تدريس العقاب وشروطه وأسسه وسلبياته ، ضمن مقررات إعداد المعلم بصورة متكاملة .
- يجب أن تتضمن برامج تدريب المعلمين ، الجوانب المختلفة للعقاب ، سواء كان ذلك ضمن برامج التدريب الدورية ، أو ضمن برامج التدريب المعدة من أجل الترقيات .
- ضرورة تدريس مادة تتعلق بإدارة الصف أو الإدارة المدرسية ضمن مقررات كليات إعداد المعلم .
- تدعيم القبول الجغرافى للتلاميذ فى أقرب مدرسة ، لمواجهة تأخر التلاميذ فى الحضور إلى المدرسة .
- تحقيق الرعاية الكاملة للتلاميذ من خلال زيادة الميزانيات المخصصة لذلك ، من أجل مساعدة الطلاب المحتاجين فى مجالات تسديد المصروفات ، وتحقيق الرعاية المتكاملة لهم .

- إنشاء إدارة على المستوى المركزى فى وزارة التربية والتعليم ، أو على مستوى المديريات ، للتعرف على واقع المشكلة وحصرها وتتبعها ، بهدف إزالة الأسباب التى تدفع إلى استخدام العقاب فى المدرسة .
- توفير القدر الكافى من المرشدين النفسيين بالمدارس ، بهدف مساعدة التلاميذ على مواجهة مشكلاتهم .
- توفير مرشد إجتماعى لكل فصل مدرسى ، بهدف تتبع التلاميذ ، والتعرف على سلوكهم عن قرب . وادخال تخصص الخدمة الاجتماعية المدرسية ، كما هو متبع فى بعض كليات الخدمة الموجودة بالأردن وغيرها من الدول المتقدمة .

نموذج مقترح للحد من استخدام العقاب داخل المدرسة

عند استقراء نتائج البحث السابقة يجد الباحث أنه من الضرورى وضع نظام يساعد على ضبط الفصل وادارته دون اللجوء لاستخدام وسائل عقابية ، تكون لها آثار سلبية على التلميذ .

ولذلك يرى الباحث ضرورة تخصيص " عشرة درجات تخصص لمادة السلوك فى كل السنوات الدراسية لمراحل التعليم قبل الجامعى ، يمكن أن تترجم لواقع عملى عن طريق اتباع الآليات التالية .

المشاركون فى وضع درجة السلوك :

يشكل مجلس فصل يتكون من :

- جميع المعلمين الذين يقومون بتدريس المواد الدراسية لكل فصل .
- اشراك معلمى الأنشطة فى وضع درجات السلوك ومساواتهم بزملائهم من المعلمين الذين يقومون بتدريس المواد الدراسية الأخرى .
- اشتراك عضو من ادارة المدرسة (المدير أو الناظر) فى وضع هذه الدرجات .
- الأخصائى الاجتماعى .
- الأخصائى النفسى.

معايير وضع درجات السلوك :

يمكن وضع هذه الدرجات بناء على معايير ثابتة يتم تفييم الطالب على أساسها ، وهذه المعايير هى :

- الانتظام فى المدرسة : (يقاس من خلال سجلات الغياب بالمدرسة) .
- الانضباط : من حيث الالتزام بالأدوات والزى المدرسي والالتزام بالقواعد التى تضعها إدارة المدرسة .
- المشاركة الإيجابية : من حيث التعاون والمشاركة الفعالة .
- سلوك التلميذ : ويتم تقييمه بناء على ، البعد عن الشغب ، الالتزام بالخلق الحميد ، عدم التورط فى مشكلات مع التلاميذ أو مع إدارة المدرسة .
- يمكن إضافة معايير أخرى يرى المختصون أنها معيار مناسب لتقييم سلوك التلاميذ .

طريقة احتساب درجات السلوك :

- يتم اجتماع مجلس الفصل مرتين فى العام ، ويتم ذلك عقب نهاية كل فصل دراسى .
- يتم عرض حالة كل تلميذ منفردا أمام مجلس الفصل ، وعلى كل معلم وضع درجة لكل طالب بطريقة سرية فى ورقة مغلقة بدون أن يدون عليها اسم المعلم أو أى بيانات أخرى .
- لكل الفئات السابق ذكرها من الفئات التى لها حق المشاركة فى وضع درجات السلوك ينبغى حضورها .
- تفتح الأوراق التى بها درجات السلوك الخاصة بكل طالب أمام مجلس الفصل.
- يتم حذف أعلى درجة وأدنى درجة إذا كانت هذه الدرجة فردية ، أى أن هذه الدرجة لم يتفق عليها أكثر من واحد .
- ثم تجمع هذه الدرجات وتقسم على عدد المشاركين ، أى يتم حساب المتوسط ، وتصبح هذه الدرجة هى درجة السلوك النهائية .
- تضاف درجات السلوك للمجموع الكلى للطالب .

زيادة فعالية درجات السلوك :

تنتقل درجة السلوك مع التلميذ بعد تدوينها فى بطاقة خاصة بذلك من صف إلى صف وكذلك من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، ويمكن الاستفادة من درجات السلوك فيما يلى :

- تصبح هذه الدرجات معيار للقبول أو الحرمان من بعض الكليات مثل الكليات العسكرية وكليات التربية ، وبعض الكليات الأخرى التى يتطلب الالتحاق بها قدرا من السلوك ألذى تتطلبه طبيعة بعض المهن .

وعندما يشعر التلميذ أن درجات السلوك تؤثر فى المجموع الكلى ، وتحدد مستقبل الطالب عند الالتحاق ببعض الكليات ، سوف تصبح هذه الدرجات أحد وسائل الردع لمواجهة الخروج على القواعد المدرسية .

- سوف تعيد هذه الدرجات للمعلم هيبته وإحترامه من واقع شعور التلميذ بأنه موضع تقييم مستمر من المعلم .

ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالى :-

نموذج أسترشادى لوضع درجات السلوك لطالب فى الصف الثالث الإعدادى

المعلم والمادة	درجة السلوك
معلم اللغة العربية	٨
معلم اللغة الأجنبية	٧
معلم الدراسات الاجتماعية	٨
معلم الرياضيات	٨
معلم العلوم والصحة	٧
معلم التربية الفنية	٢
معلم التربية الرياضية	٥
معلم المجالات	١٠
معلم الأنشطة	٧
الأخصائى الاجتماعى	٧
الأخصائى النفسى	٦
مدير/ ناظر المدرسة	٥

يمكن حساب درجة السلوك بالنسبة للنموذج الاسترشادى عن طريق اختيار إحدى الطريقتين :

الطريقة الأولى : إحتساب إجمالى الدرجات لكل المشتركين فى وضع الدرجة وذلك بجمع درجات المواد وقسمتها على عدد المشتركين كما يلى :

درجة السلوك = مجموع الدرجات ÷ عدد المشتركين

= ٨٠ ÷ ١٢ = ٦,٧ درجة

الطريقة الثانية : يتم حذف أعلى درجة وهى ١٠ فى النموذج السابق ، وكذلك حذف أقل درجة وهى ٢ فى النموذج السابق ، وتحسب درجة السلوك كما يلى :

درجة السلوك = مجموع الدرجات بعد الحذف ÷ عدد المشاركين بعد الحذف

= ٦٨ ÷ ١٠ = ٦,٨ درجة

- يمكن إضافة أى مشارك يكون له دور وفعالية فى تقييم درجات السلوك .

المراجع والهوامش

(١) سليمان الخضرى ، محمد أحمد سلامة : اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد الأول ، السنة الأولى ، ١٩٨٢ ، ص ٢٥٥.

(٢) لويد والين كوك : المشكلات المدرسية فى العلاقات الإنسانية ، ترجمة عفاف فؤاد وفريد عبد الرحمن ، دار الكرنك للنشر والتوزيع ، د.ت ، ص ٨٦.

(٣) عبد الله ناصح علوان : تربية الأولاد فى الإسلام ، ط٧ ، جـ٢ ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ١٩٨٤ ،ص٧٣٢.

(٤) عمر بشير الطويبى : التدريس والصحة النفسية للتلميذ ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ، مصراتة ، الجماهيرية العربية الليبية ، ١٩٩٢ ، ص ص ١٠٨-١١٠.

(٥) وزارة التربية والتعليم : مكتب الوزير ، قرار وزارى رقم (٨٦) بتاريخ ١٩٧١/٣/٢٢، ص ص ١-٣.

ـــــــــــــ : مكتب الوزير ، توجيهات خاصة باجتماع مجلس مديرى المديريات فى ١٩٩٧/١١/٢٩.

(6) Carson -Joon-C , Owen , Scottie : Parental attitudes concerning the use ethics and legality of Corporal Punishment and rewards in the Elementary classroom, Mississippi University , 1982, P. 18.

(7) Catron , Thomas-F , Masters , John-C. : Children's and mother's Judgments about the acceptable use of corpooral punishment , Vanderbilt University , 1991,P. 24.

(٨) أحمد عاصم عابد : العقاب بالمدرسة الابتدائية فى سلطنة عمان " دراسة تحليلية وميدانية " مجلة العلوم التربوية والنقسية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الثالث ، السنة السابعة ، يوليو ١٩٩ ، ص١٤٩.

(9) Hogan, - Michael : Writing as punishment , English Journal; V.74, N 5, Sep, 1985.P.P. 40-42.

(١٠) محمد محمود عبد العال : الثواب والعقاب فى الفكر التربوى الإسلامى ، رسالة دكتوراة، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ١٩٨٧.

(11) Braaten , - Sheldon, and others : Using punishment with Exceptional chlidren , from my perspective, teach in - Exceptional children , V.20 , N. 2 , 1988, P.P. 79-81.

(12) Carwile , Nancy R , : Punching wholes into parts , or beating the percential averages , educational leadership , V. 47 , N.5 , 1990 , P.P. 79-80.

(١٣) أحمد عاصم عابد : مرجع سابق.

(14) Martin Wadell : Packing an emotional punich , teaching Prek-8 V. 25 , N. 4 , Jan. 1995 , P.P. 40 - 42.

(١٥) رمضان محمد رمضان : تفضيل المعلم للثواب – العقاب وعلاقته بالتحصيل الدراسى وبعض دوافع التعلم ، مجلة كلية التربية ببنها ، المجلد السادس ، العدد ٢٠ ، أكتوبر ١٩٩٥ ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

(١٦) محمد عبد القادر أحمد : طرق التدريس العامة ، مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ص ٢١١-٢١٢.

(١٧) راتشيل كلام ، كريستينا فرانشي : الإساءة للأطفال وعواقبها ، عرض ممدوحة محمد سلامة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد العشرين ، السنة الخامسة ، ١٩٩١ ، ص ٨.

(١٨) عمر بشير الطويبى : مرجع سابق ، ص. ص ١٤٥-١٤٧.

(١٩) وزارة التربية والتعليم : مكتب الوزير ، قرار وزارى رقم (٨٦) ، مرجع سابق ، ص. ص ١- ٣.

(٢٠) وزارة التربية التعليم : مكتب وكيل أول الوزارة رئيس قطاع التعليم ، نشرة (٣١) بتاريخ ١٩٩٢/١١/١٦.

(٢١) مديرية التربية والتعليم بدمياط : إدارة كفر سعد التعليمية ، أمر إدارى رقم (١) بتاريخ ١٩٩٦/١٢/١٨.

(٢٢) وزارة التربية التعليم : مكتب الوزير ، توجيهات خاصة باجتماع مجلس مديرى المديريات ، مرجع سابق ، فى ١٩٩٧/١١/٢٩.

(٢٣) أنظـــر :

عزت السعدنـــى : مدارس آخر زمن ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٤٨٦ ، فى ١٩٩٧/١٠/١١ ، ص ٣

(٢٤) ــــــــــ : تلاميذ آخر شقاوة ومعلمين آخر غلب ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٤٩٣ ، ص ٣.

(٢٥) ــــــــــ : كراسة المواجع ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٥٠٠ ، في ١٩٩٧/١٠/٢٥، ص٣.

(٢٦) ــــــــــ : من دفتر أحوال التعليم المصرى ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢، العدد ٤٠٥٠٧ ، في ١٩٩٧/١١/١ ، ص٣.

• أسماء الطلاب والمعلمين مدون بالجريدة كذلك أسماء مدارسهم بالعدد السابق.

(٢٧) سيد علـــــى : أجراس الخطر في مدارس البنات ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٦٤٩ ، في ١٩٩٨/٣/٢٣ ،ص٣.

(٢٨) حنـان بكـــرى : خمسة بلطجية اعتدوا على معلمة إبتدائي بالضرب بتحريض من ولي أمر تلميذة ووالدتها ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٦٢٣ ، في ١٩٩٨/٢/٢٤، ص٢٠.

(٢٩) ناجـي الجرجـاوى : تلاميذ البلطجة ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٦٤٠ ، في ١٩٩٨/٣/١٤ ، ص ٢٤.

(٣٠) محمـد شومـــان : أربعة طلاب يشعلون النار في مدرستهم ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٦٥٥ ، في ١٩٩٨/٣/٢٩ ، ص ٢٠.

(٣١) عـــلاء عبد الله : مدرس يضرب عن الطعام ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٦٥٧ ، في ١٩٩٨/٣/٣١ ، ص ٢٤.

(٣٢) محمــد زايــــد : قارب النجاة لأبنائنا ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٦٦ ، في ١٩٩٨/٣/٢٠ ، ص ٩.

(٣٣) حسين كامل بهاء الدين: مواجهة حاسمة لظاهرة البلطجة في المدارس ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٦٤٩ ، في ١٩٩٨/٣/٢٣ ، ص٢٥.

(٣٤) محمد مجدى مرجان : حادث المدرستين والقرارات الحازمة ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٦٥٨ ، في ١٩٩٨/٤/١ ، ص ١٠.

(٣٥) أيمـن المهـــدى : دعم الصلة بين المدارس وأولياء الأمور للحد من حوادث البلطجة ، العدد السابق ، ص ١٢.

(٣٦) جريـدة الأهــرام : رسائل عاجلة ، العدد السابق ، ص٢٦.

(٣٧) أحمد بهجـــت : عنف الأطفال ، جريدة الأهرام ، السنة ١٢٢ ، العدد ٤٠٦٥٣ ، في ١٩٩٨/٣/٢٧ ، ص ٢.

ملحق رقم (١)

المدرسة والإدارة	عدد أفراد العينة		عدد الفصول	مساحة الفناء	جملة عدد تلاميذ المدرسة	كثافة الفصل	نصيب التلميذ من مساحة الفناء
	بنين	بنات					
المدارس الابتدائية :							
١- أولاد خلف الابتدائية - إدارة فارسكور	١٠	-	٩	٢١٦م٢	٣٩٤	٤٤	٠,٥٤م٢
٢- عزبة البرج الابتدائية - إدارة عزبة البرج	-	١٠	١٣	٤٣٩م٢	٥٦٤	٤٣	٠,٧٧م٢
٣- الراهبات الخاصة - إدارة دمياط	٥	٥	٢٤	١٨٠م٢	٧٩١	٣٣	٠,٢٢م٢
المدارس الإعدادية							
١- البدراوى الإعدادية - إدارة كفر سعد	٥	٥	٨	٧٢٠م٢	٢٦٧	٣٣	٢,٧٠م٢
٢- أولاد حمام الإعدادية - إدارة دمياط	٥	٥	١١	٥١٦م٢	٢٩١	٢٦	١,٧٧م٢
المدارس الثانوية							
١- فارسكور الثانوية - إدارة فارسكور	١٠	-	٣١	٧٢٧م٢	١٣٣٥	٤٣	٠,٥٤م٢
٢- دمياط الثانوية الإلكترونية - إدارة دمياط	-	١٠	٦	١٤٤م٢	٢٤٥	٤٠	٠,٥٨م٢
الجملة	٣٥	٣٥					

ملحق رقم (٢)

أسئلة المقابلة الشخصية

١. هل وقع عليك عقاب خلال هذا العام الدراسى ؟ (نعم – لا)

٢. إذا كانت الإجابة بنعم – فما هو العقاب الذى وقع عليك ؟

٣. ما أسباب توقيع هذا العقاب عليك ؟

٤. هل عوقبت بطريقة (فردية – جماعية – كلا الاثنين) ؟

٥. هل ترى أسباب هذا العقاب منطقية ؟ (نعم – لا)

٦. إذا كانت الاجابة بالنفى – فما هى الأسباب ؟

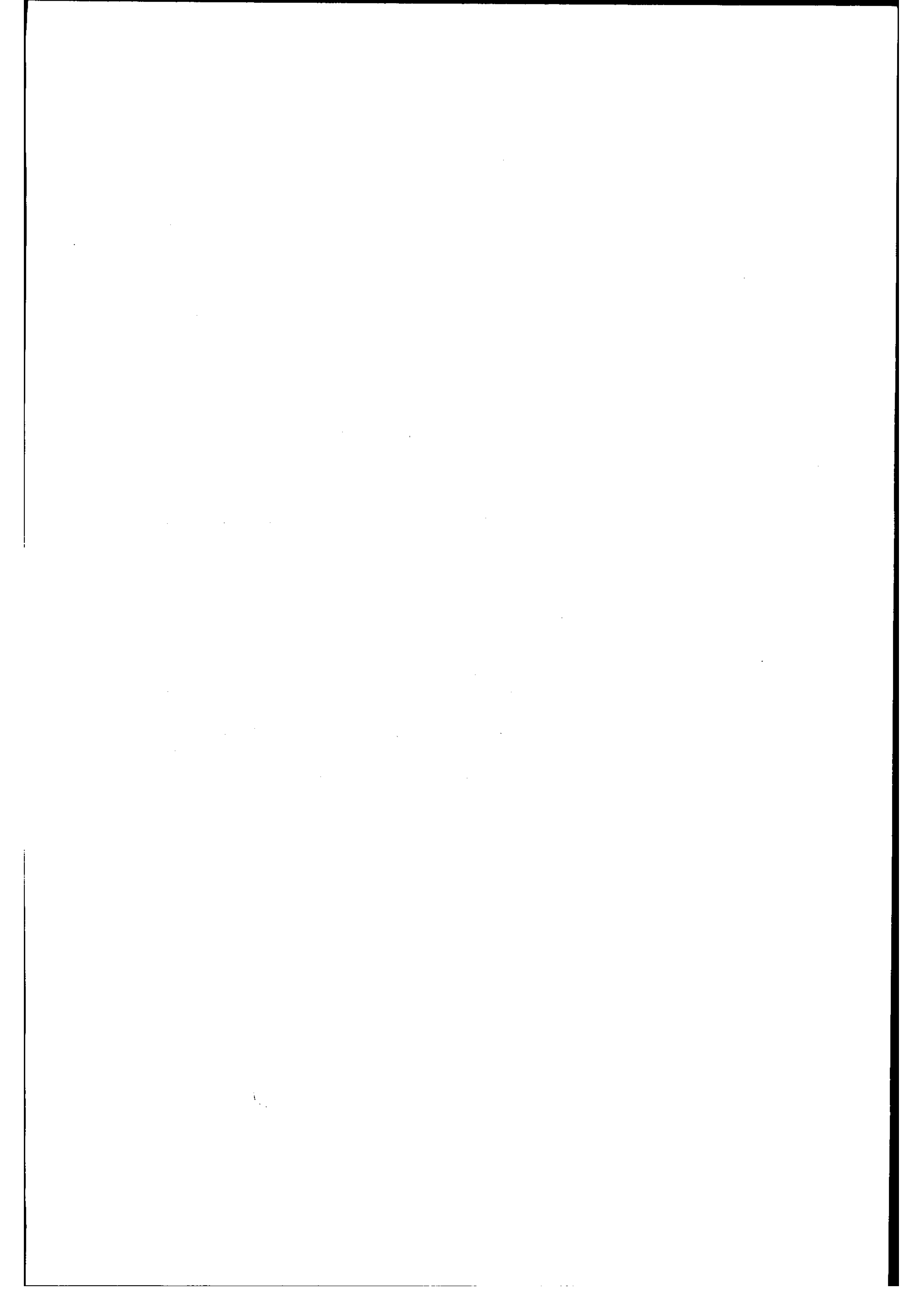
٧. هل من الممكن التعبير عن عدم رضائك للعقاب الموقع عليك لادارة المدرسة ؟ (نعم – لا)

٨. إذا كانت الاجابة بالنفى – فما هى الأسباب ؟

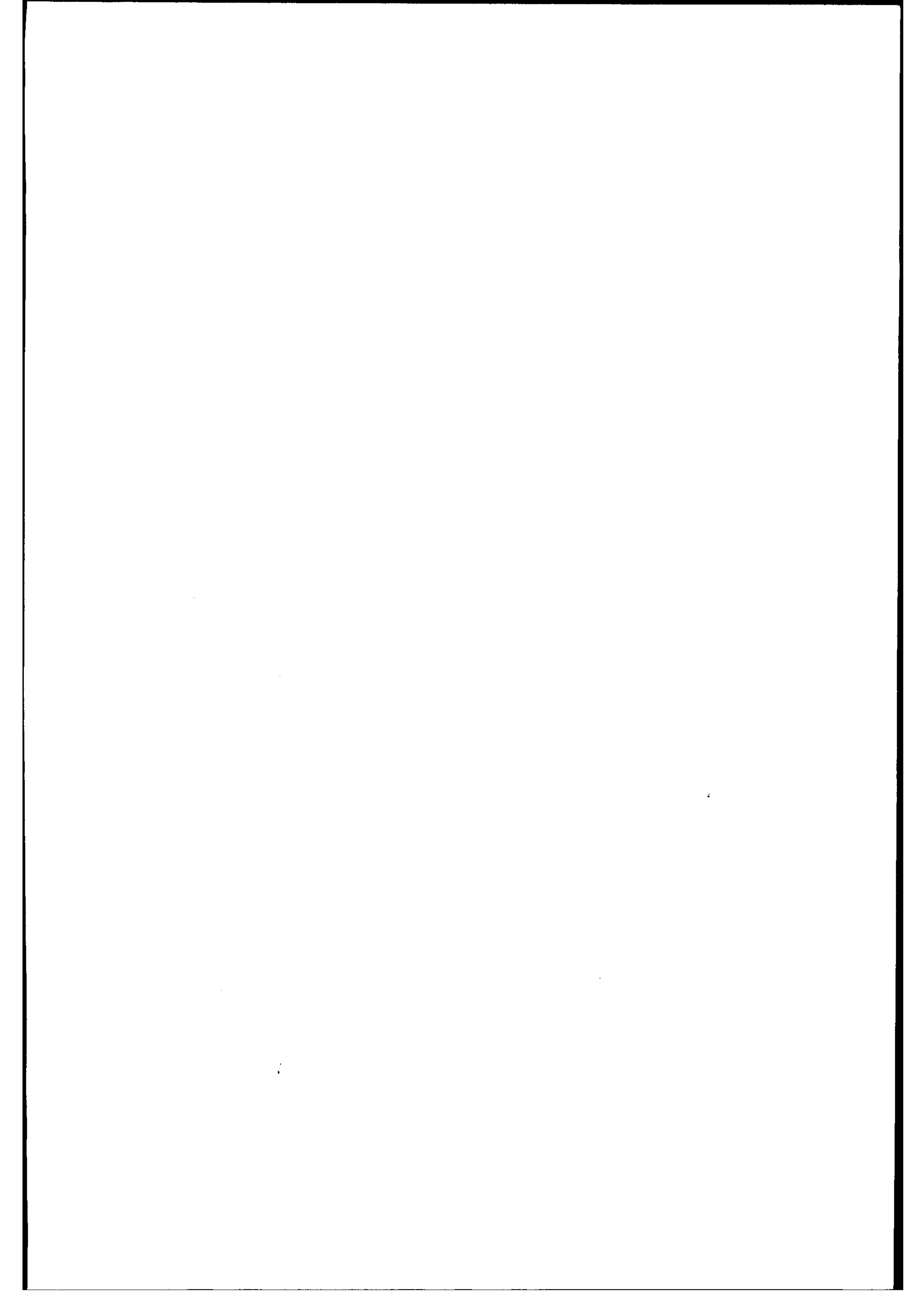
٩. هل توجد مساواه بين التلاميذ عند توقيع العقاب ؟ (نعم – لا)

١٠. إذا كانت الاجابة بالنفى – ما هى أسباب ذلك ؟

١١. ما الاجراءات التى يمكن اتخاذها للحد من استخدام العقاب فى المدرسة ؟



قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية وتكافؤ الفرص



قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية
وتكافؤ الفرص فى مرحلة التعليم الثانوى العام

المقدمة

أصبح امتلاك ناصية تكنولوجيا الاتصال والقدرة على توظيفها فى مناحى الحياة المختلفة ، تفرض العديد من التحديات لمواكبة التطور العلمى والتكنولوجى، والاستخدام الأمثل لمفهوم ثورة الاتصالات والتكنولوجيا ، ويتطلب ذلك إدراك ومعايشة التطور السريع والمتلاحق لنظم ووسائل الاتصال وتوجيهها لتلبى متغيرات العصر واحتياجاته .

ويعتبر قطاع التعليم بمراحله المختلفة الأكثر احتياجاً لاستخدام تقنيات تكنولوجيا الاتصال ، باعتباره القناة الشرعية والرسمية لإعداد أفراد المجتمع بما يتناسب مع آفاق المستقبل ، من خلال وضع الركائز الأساسية لتنمية الابتكار والإبداع ، وتنمية قدرات البحث والتفكير ، وأصبح من التبعات المنوط بها قطاع التعليم تنمية القدرة على التعلم الذاتى لدى المتعلمين حتى تتأصل لديهم القدرة على مواجهة تنامى المعرفة وتراكمها .

ويشهد الانتقال إلى ألفية جديدة مع نهاية القرن العشرين صخب إعلامى لما يتوقع أنم يشهده القرن الحادى والعشرين فى مجالات الاقتصاد والاتصال والتكنولوجيا ، ولقد أضحت ملامحه فى الظهور من خلال اتفاقية " الجات " والاقتصاد المعولم ، وتقدم وسائل الاتصال التى اختصرت المسافات بين الدول مما أدى إلى وصف العالم بأنه أصبح قرية صغيرة . ومن ثم يتعاظم دور التعليم ، ويظل جل اهتمام الأمم باعتباره بوابة التقدم بما يتواءم مع التحديات المتجددة ومواجهة الانفجار المعرفى ، وتحديث الإنسان باعتباره الهدف الأساسى وصانع التنمية.

لا غـرو أن قطـاع التعليـم المصـرى أصبـح فـى حاجـة لمواكبـة التقـدم التكنولوجـى وإيلاء المتغيرات السريعة والمتزايدة ما يستحقه مـن رعايـة واهتمـام خاصة فى عصر السماوات المفتوحة التى انبثق عنها بثاً مباشـراً مـن قنوات شتى مـن دول مختلفة الثقافات عبر الأقمار الصناعية . ومـن ثـم تهدف الحقبـة الأخيرة محاولـة التأقلم مع هـذه المتغيرات وتوظيفها كوسائل معينـة داخـل المدرسـة ، بـدءاً مـن المسجل والفيديـو والتلفاز، صعـوداً إلى الحاسـب الآلى وشبكات "الإنترنت" التـى جعلت انتقال المعلومات أمراً ميسوراً ، وتيسير عملية الاتصال بين الإدارة المركزية بوزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات عن طريق استخدام " الفيديو كونفرنس " ولجأت الوزارة لتوفير غرفـة لمناهل المعرفة بكل مدرسة اتساقاً مع سياسة التطوير التكنولوجى التى تسعى إلى تطويرها .

ومن ثم فإن تحقيق مبدأ الفرص التعليمية يتطلب إتاحة الإمكانات لتمتع المواطـن بحـق التعليم ، حتـى لا تحـول العوامـل الاقتصاديـة والماديـة دون تمتعـه بذلـك الحـق ، حيـث أن فرص التعليم تعتبر مـن المكونـات الجوهريـة فـى التنميـة البشرية[1] . *وقد نصت المادة الثامنة عشر من الدستور المصرى على :*

" التعليم حق تكفله الدولـة ، وهـو إلزامـى فـى المرحلـة الابتدائية ، وتعمـل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى ، وتشرف عل التعليم كله ، وتكفل استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمى ، وذلك كلـه بما يحقـق الربـط بينـه وبين حاجيات المجتمع والإنتاج "[2] .

ومن ثم بدأت تطفو على السطح إشكالية التبـاين فى متابعة التعليم وفرصه على أسـاس القـدرات الذهنية والمواهـب البدنيـة والفنيـة ، وبـين التكلفـة الماليـة المقررة بصراحة مباشرة أو خفية ، إضافة إلى الـدروس الخصوصية ، والمقدرة على شراء الكتب الخارجية أو حتى القدرة على متابعـة البـرامج التعليميـة فى التليفزيـون (بين من يملكـون الجهاز ومـن لا يملكـون) ويضـاف إلى ذلك القدرة علـى فـرص

الاستفادة من الرحلات المدرسية وغير ذلك من الأنشطة الاجتماعية والرياضية التى تتطلب دفع اشتراكات مالية (٣).

وفى سياق توظيف تكنولوجيا الاتصال فى مجال التعليم ، عن طريق استخدام قنوات النيل التعليمية ، يجب أن يضع المخططون نصب أعينهم إتاحة مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع التلاميذ من أجل الاستفادة من أهدافها المنشودة ، واستغلالها الاستغلال الأمثل لمواجهة الإشكاليات المتباينة التى تهدر تكافؤ الفرص التعليمية . ومن خلال دراسة استطلاعية أجراها الباحث ، أظهرت أن حضور التلاميذ غير منتظم ، وأن ازدحام الجدول المدرسى لا يسمح بحضور التلاميذ للقاعة المخصصة لعرض القنوات التعليمية . لذلك كان من الضرورى التعرف على المعوقات التى تحول دون الاستفادة المثلى من قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية ، وتقلل من إتاحة الفرص المتكافئة أمام التلاميذ .

مشكلة البحث:

على ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث فى التعرف على المعوقات التى تحد من إتاحة الفرص المتكافئة أمام التلاميذ، كذلك التعرف على الأسباب التى تقلل الاستفادة من قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية، وكيفية معالجتها.

ويمكن صياغة التساؤل الرئيس لمشكلة البحث فيما يلى:

- إلى أى مدى تتوفر الفرص المتكافئة لجميع التلاميذ من خلال بث قنوات القمر الصناعة المصرى التعليمية؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى التساؤلين التاليين:

- ما واقع استخدام القمر الصناعى المصرى التعليمية فى مرحلة التعليم العام بمحافظة دمياط؟
- ما المقترحات التى يمكن من خلالها تفعيل استخدام قنوات القمر الصناعى المصرى فى مرحلة التعليم الثانوى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- التعرف على واقع توفير الفرص المتكافئة أمام تلاميذ التعليم الثانوى العام بمحافظة دمياط من خلال استخدام قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية.

٢- رصد واقع استخدام قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية داخل مدارس التعليم الثانوى العام بمحافظة دمياط.

٣- تحليل واقع استخدام قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية فى مرحلة التعليم الثانوى العام.

٤- تحديد أهم المعوقات التى تقلل الاستفادة من قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية داخل مرحلة التعليم الثانوى العام.

٥- وضع تصور لمقترحات يمكن من خلال تطبيقها تحقيق الاستفادة المثلى من قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية.

منهج البحث :

تطلبت طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفى وإمكاناته فى وصف واستقراء واقع استخدام قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية، وتحليل واقع الإمكانات المتاحة التى تعوق توفير الفرص المتكافئة أمام التلاميذ.

أداتى البحث : استخدم الباحث الأداتين التاليتين:

١- أجرى الباحث دراسة استطلاعية لاستكشاف واقع المشكلة، مهدت لصياغة الاستبانة التى طبقت على عينة ممثلة من الأخصائيين فى استخدام القنوات التعليمية داخل المدارس، ومدراء المدارس، وأولياء الأمور والتلاميذ.

٢- مقابلة شخصية تتضمن أسئلة مقننة وأسئلة مفتوحة مع عينة ممثلة من التلاميذ وأولياء الأمور.

عينة البحث:

تضمنت عينة البحث مدراء المدارس، وتلاميذ التعليم الثانوى، حيث روعى أن تمثل العينة تلاميذ الريف والمدينة، وتضم بنين وبنات بمحافظة دمياط، كذلك شملت العينة المختصين فى تشغيل واستخدام قنوات القمر الصناعى التعليمية، كما هو مبين بالملحق رقم(١).

خطة البحث:

أولا : الإطار العام للبحث ويشمل مقدمة البحث وأهمية، مشكلة البحث وأهدافه، كذلك منهج البحث وأداتى البحث وعينته.

ثانيا : الإطار النظرى للبحث ويتضمن:

- الدراسات السابقة.
- واقع استخدام قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية بالتعليم الثانوى العام.
- الفرص المتكافئة ومدى توفرها لجميع التلاميذ من خلال بث قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية.

ثالثا : إجراء الدراسة الميدانية والنتائج والمقترحات التى يمكن مراعاتها مستقبلاً.

مصطلحات البحث :

تكافؤ الفرص التعليمية : يقصد به إتاحة فرص التعليم لكل قادر عليه، عن طريق تذليل الصعاب التى تعطل عملية التعليم سواء كانت مادية أو معنوية[٤].

قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية : هى قنوات تعليمية متخصصة ذات أهداف نوعية خاصة، تقدم خدمة تعليمية لكافة المراحل التعليمية بمختلف مستوياتها ونوعياتها(٥).

الإطار النظرى للبحث:

الدراسات السابقة:

وتتضمن دراسات عربية وأجنبية، ويمكن تقسيم الدراسات العربية إلى دراسات تناولت القنوات التعليمية، ودراسات خاصة بتكافؤ الفرص التعليمية.

بعض الدراسات العربية التى تناولت القنوات التعليمية:

١- الدراسة التى أجراها، وليد فتح الله فى مايو ١٩٩٧(٦)، وموضوعات اتجاهات جمهور المتعلمين نحو مشروع القنوات التليفزيونية المتخصص، عبر القمر الصناعى المصرى (نايل سات) دراسة استطلاعية على عينة من سكان القاهرة.

وتنتمى هذه الدراسة إلى فئة الدراسات الاستطلاعية، تهدف إلى الخروج بتوجهات قطاع الجمهور المصرى وهم المتعلمون، إزاء مشروع القنوات المتخصصة، بما يساعد صناع القرار والمخططين لهذا المشروع على اتخاذ قرارات تحقيق حاجات المجتمع.

ومن النتائج التى انتهت إليها الدراسة:

- يجب أن تكون القناة الفضائية المتخصصة فى التعليم مجانية وغير مدفوعة الأجر حتى تفيد أغلبية جمهور المشاهدين.
- يراعى أن يتولى التخطيط لكل قناة متخصصة، الجهات المنوطة بهذه التخصصات، وخاصة القناة التعليمية يجب أن يشارك فى التخطيط لها وزارة التربية والتعليم.
- جاءت اتجاهات عينة الدراسة معارضة لإنشاء القنوات التعليمية المدفوعة الأجر.

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى:

نبت هذه الدراسة الاستطلاعية على ضرورة أن تكون القنوات التعليمية مجانية بدون أجرة والملاحظة أنها تنفذ بالشكل دون الجوهر حيث أن شراء متطلبات تلقى الإرسال قد تكلف الأفراد أكثر من قيمة الاشتراك. كذلك أكدت الدراسة على اشتراك وزارة التربية والتعليم فى التخطيط قبل إطلاق القمر الصناعى وهذه المرحلة لها أهمية لا تقل عن أهمية التخطيط بعد بدء عمل القنوات التعليمية.

كذلك يجب مراعاة الاستفادة من نتائج الدراسات الاستطلاعية والبحوث العلمية، لما لها من دور فى مساعدة متخذى القرار وتلمس أرض الواقع مثل اتخاذ إجراء التنفيذ الفعلية.

٢- دراسة قام بإجرائها، الإدارة العامة لبحوث المشاهدين بالأمانة العامة لاتحاد الإذاعة والتليفزيون فى سبتمبر ١٩٩٧[٧]، وموضوعها تقييم البرامج التعليمية المقدمة من الإذاعة والتليفزيون لطلبة الثانوية العامة بمرحلتيها (دراسة ميدانية).

وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع متابعة البرامج التعليمية من الإذاعة والتليفزيون والأسباب التى تعوق عدم المتابعة، كذلك التعرف على المواد الدراسية التى تهدف عينة الدراسة على متابعتها، والتعرف على آراء أولياء الأمور والقائمين على العملية التعليمية.

ومن النتائج التى توصلت إليها الدراسة:

- يجب عرض البرامج فى وقت مناسب للطلاب، وفى مواعيد ثابتة ومعلنة مسبقاً خلال برامج التليفزيون.

- أشارت عينة الدراسة إلى أن من أسباب عدم فعالية البرامج، أن المواعيد غير مناسبة، والقصور في شرح بعض المواد، وعدم تقديم حوارات ومناقشات مفتوحة حول المواد الدراسية .

- أوضحت النسب المئوية لنتائج الدراسية الميدانية أن البرامج التعليمية لا تغني عن الدروس الخصوصية.

- وبينت نتائج الدراسة لا أن الوقت غير كاف، والموضوعات نغير مرتبة حسب توزيع المناهج الدراسية.

تشير الدراسة السابقة إلى ما يلي:

أكدت هذه الدراسة على أن الوقت المخصص للبرامج التعليمية ، لا يتناسب مع الموضوعات الدراسية التي يتم عرضها ، كذلك عدم اتساقها مع توزيع المناهج الدراسية على مدار السنة.

بعض الدراسات العربية التي تناولت تكافؤ الفرص التعليمية:

١- دراسة محمد ماهر الجمال في يوليو ١٩٩٢[٨]، عن مراكز رعاية المتفوقين في مصر ومفهوم تكافؤ الفرص التعليمية التطور والواقع.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع مراكز رعاية المتفوقين في مصر، في ضوء مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ومدى تحقق هذا المفهوم.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تدني الإمكانات المتاحة لمراكز رعاية المتفوقين ويتجلى ذلك في نقص الأجهزة والمعدات والخامات، وفي ضعف التمويل والاعتمادات المخصصة لهذه المراكز.

- أظهرت نتائج الدراسة أن الفرص التعليمية نحو الحضر أكثر من الريف والأماكن النائية.

- ارتفاع كثافة الفصول بمراكز رعاية المتفوقين.

من نتائج الدراسة السابقة يلاحظ ما يلي:

نبهت نتائج هذه الدراسة إلى أن الفرص التعليمية غير متكافئة بين الريف والحضر، حيث معظمها نحو الحضر. لذا يجب مراعاة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الريف والحضر.

٢- دراسة قام بإجرائها، محسن خضر في نوفمبر ١٩٩٧، عن تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي في مصر خلال التسعينات.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي في مصر خلال التسعينات[٩].

وتوصيات الدراسة إلى النتائج التالية:

- تكافؤ الفرص التعليمية أهم مقوم للسياسة التعليمية في مصر، في ظل التغيرات الاقتصادية العالمية، والحرص على تدعيم العلاقات الاجتماعية القائمة.

- الارتفاع بجودة التعليم في المدارس الثانوية لضمان تعليم جيد يقلل الأعباء الاقتصادية التى تتحملها الأسرة لتكاليف الدروس الخصوصية.

- إعادة النظر في توزيع موازنة التعليم الجامعي ومراحل التعليم الأخرى، حيث أن الاختلال في التوزيع لا يحقق العدالة الاجتماعية.

يلاحظ من النتائج السابقة ما يلي:

- التأكد على إتاحة الفرص التعليمية المتكافئة أمام التلاميذ، وحرصا على تدعيم العلاقات الاجتماعية والتخفيف من الأعباء الاقتصادية التى تتحملها الأسر نتيجة لارتفاع تكلفة الدروس الخصوصية.

نماذج من الدراسات الأجنبية:

١- دراسة جيمس هاموئز، وموضوعات تطوير عناصر التدريب الخاصة بالقمر الصناعى التعليمى[١٠].

هذه الدراسة تتضمن تصميم نماذج متطورة لورش العمل الخاصة بتدريب المعلمين والمنسقين القائمين باستقبال القنوات التعليمية ومساعدة تلاميذ المدارس الثانوية على الاستفادة منها. ويشتمل برنامج التدريب على خطوات تشتمل المتدربين على الاختبارات التى يمكن إجرائها للتلاميذ بعد تلقى الدروس، كذلك التدريب على اختبارات المرجعية الدورية، وتشتمل ورش العمل على تلقى المتدربين دروس نموذجية وخطوات توظيفها.

ويلاحظ من عرض الدراسة السابقة أنها تركز على عملية التدريب القبلى والبعدى لتلقى الدروس عن طريق القنوات التعليمية.

٢- دراسة أجرها روث هول، شيرى ويت ، عن تطوير برامج القمر الصناعى التعليمية الخاصة بالصم والمعاقين سمعياً المقيمين بالمناطق الريفية[١١].

تعرض هذه الدراسة لنظام تطوير البرامج التعليمية بمدارس ميريلاند للصم ومعاقى السمع وتقديم خدمات محلية لهم عن طريق القنوات التعليمية بالأقمار الصناعية بالمناطق القروية بميريلاند. أشارت الدراسة إلى أن أعداد التلاميذ المعاقين سمعياً تزايد فى الخمس سنوات الأخيرة بغرب ميريلاند، ويتطلب ذلك إعداد برامج ملائمة وبثها لهم بالمنازل بدلاً من ذهابهم إلى المدرسة، وعبر الآباء عن رغبتهم فى بقاء أبنائهم فى المنازل بدلاً من إرسالهم إلى رياض الأطفال.

ولذلك تم إعداد البرامج المقدمة وامتدت لتشمل المراحل التعليمية المختلفة وتطلب ذلك تزويد التلاميذ بالوسائل التكنولوجية المساعدة، والتعاون مع عائلات التلاميذ من أجل مساعدتهم فى تلقى الخدمات التعليمية، وتدريب

المعلمين على طرق تقديم هذه البرامج، وإجراء دراسة تقويمية متابعة للبرامج المقدمة.

يلاحظ من العرض السابق، تقديم البرامج التعليمية للمعاقين والاهتمام بهم، حيث أن هذه الشريحة هي الأكثر احتياجاً لهذه الخدمة التعليمية، ولكن تحتاج إلى وسائل استقبال تكنولوجية مساعدة، مما يزيد من تكلفة تلقي هذه البرامج.

٣- توصيات الاجتماع الخاص بالأقمار الصناعية: نظرة على الشراكة المدرسية، قسم التربية بواشنطن في ١٩ مارس ١٩٩٦[١٢].

يؤكد هذا الاجتماع على المجالات التي يجب المشاركة فيها في مجالات التعليم بالتمويل، واشتراك في الاجتماع والمعلمين، الآباء، أعضاء الإدارة التعليمية، ومن لديهم القدرة على الإبداع والتجديد في مجال الإدارة المدرسية، ويشير الاجتماع إلى دور الولايات المتحدة في تمويل المدارس من خلال ما عرضه الرئيس "كلينتون" لهذا الدور من خلال المشاركة "الفيدرالية" والمشاركة المحلية وكذلك مشاركة رجال الأعمال، وركز الاجتماع على التأكيد على أهمية المساهمة في توصيل التعليم عن طريق قنوات البث التعليمية بالأقمار الصناعية.

من الملاحظ على عرض نتائج الدراسات السابقة أن خدمة توصيل التعليم عن طريق القنوات التعليمية يجب أن يتم تمويلها بالتعاون بين السلطات المحلية والأفراد والمؤسسات الخاصة.

واقع استخدام قنوات القمر الصناعي المصري التعليمية بالتعليم الثانوي العام:

خلفية تاريخية: يعتبر التليفزيون أحد الوسائل الرئيسة لاستخدام قنوات القمر الصناعي التعليمية. فقد بدأت تجربة استخدام التليفزيون في الأغراض التعليمية في العام الثاني لبدء استخدام التليفزيون في مصر وبالتحديد في العام الدراسي ٦١، ١٩٦٢، وبدأ عرض برامج في العلوم واللغات فقط، وبعد ذلك تم تجربة إدخال التليفزيون إلى فصول الدراسة في ٢٨ فبراير ١٩٧٠ واختير فصل واحد في

بعض المدارس ثم توقفت التجربة في العام الدراسي ١٩٧٦/٧٥، ثم اكتفى التليفزيون بتقديم برامجه التعليمية للشهادات العامة على قناتيه الأولى والثانية بمعدل ساعة واحدة على كل قناة[١٣].

ويلاحظ أن بداية التجربة كانت تقتصر على العلوم واللغات فقط، ثم تم إدخالها إلى فصل واحد في بعض المدارس عام ١٩٧٦/٧٥، وذلك يقلل من إتاحة الفرص التعليمية أمام التلاميذ.

أهداف البرامج التعليمية بالتليفزيون[١٤]:

تتطلع أهداف البرامج التعليمية إلى تحقيق ما يلي:

- تحويل التعليم من التلقين واللفظية والاستظهار إلى تنمية القدرة على التفكير والفهم والاستنتاج والربط والنقد والتنبؤ واكتساب وتعليم المهارات والاتجاهات المرغوبة.
- إيضاح الأشياء التي يصعب استخدامها في الفصل لصغرها الشديد أو لخطورتها أو لتعقدها وارتفاع ثمنها.
- تشجيع الطالب على البحث والقراءة وإكسابه اتجاهات موجبة نحو المواد الدراسية.
- التأكيد على أهمية توثيق العلاقة بين الطلاب ومدارسهم.
- تقديم الخدمات التعليمية لمحاربة الدروس الخصوصية.

من خلال استقراء أهداف البرامج التعليمية ومقارنتها بنتائج الأبحاث ورؤية علماء التربية وروادها، نجد أن هناك تناقض بين الأهداف المنشودة والواقع، وتشير هذه النتائج إلى أن الدروس الخصوصية أصبحت مرضا يصيب انتشارها الجسم التعليمي بأكمله وقد تجاوز ما أنفق على الدروس الخصوصية ٧ مليارات جنيه عام ٩٤ / ١٩٩٥، ويمثل هذا الإنفاق ثلاثة أرباع جملة ما خصصته الدولة للتعليم بمختلف مراحله في ذلك العام[١٥].

بعض نواحى القصور فى البرامج التعليمية ومنها:

- البرامج التعليمية المتلفزة، وسيلة اتصال فى اتجاه واحد، بحيث لا يمكن تبادل المناقشة مع مقدم البرنامج.
- عدم إعادة عرض البرامج عند الحاجة، ولا يوجد دليل المدرس لدروس التليفزيون لإمكانية الاستفادة منها فى الدروس فى المدرسة.
- عرض البرامج تسير بسرعة واحدة، لا تتعدل حسب طبيعة الدرس أو مراعاة الفروق الفردية.

واقع استخدام قنوات النيل التعليمية:

القناة التعليمية هى إحدى القنوات المتخصصة للقمر الصناعى المصرى الذى يحمل اسم (نايل سات Nile Sat) وتم توقيع عقد تصنيع وإطلاق القمر الصناعى المصرى مع شركة ماترا ماركونى الفرنسية على أن ينتهى تصنيعه فى مداره فى الفضاء فى نهاية ١٩٩٧[١٦].

تضم قناة النيل التعليمية ٧ قنوات تعليمية تغطى كافة فروع التعليم ومجالاته بمستوياته المختلفة، حيث تغطى: التعليم الابتدائى ، والاعدادى، الثانوى، الفنى، اللغات، محو الأمية وقناة التنوير[١٧].

بالنسبة للفئات المستهدفة فقد تم تحديدها فيما يلى[١٨]:

- الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة (من الابتدائى حتى الجامعة).
- المعلمين والقائمين على العملية التعليمية.
- أولياء أمور التلاميذ وأسرهم.
- الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة.
- الأميون.
- الشباب.
- المتخصصون فى المجالات المختلفة.
- الحرفيون.

- ذوو الحاجات الخاصة.

بالنظر للفئات المستهدفة من القنوات التعليمية نجد أنها موجهة لمعظم شرائح المجتمع، ومن ثم يتطلب ذلك مشاركة جميع الهيئات والجهات الموطة بكل فئة من هذه الفئات، والمراكز العلمية والبحثية لبحث مدى صياغة البرامج الموجهة لكل فئة من هذه الفئات، واشتراك المراكز البحثية والعلمية كل فى مجال تخصصه من أجل المساهمة فى تحقيق الأهداف المنشودة ويلاحظ أن قطاع التعليم منوط بفئات ستة من ٩ فئات موجه إليها القنوات التعليمية.

أهداف قنوات النيل التعليمية[١٩]:

- تقديم الخدمات التعليمية لمحاربة الدروس الخصوصية.
- تحفيز الطلاب على الاعتماد على أنفسهم.
- تقديم خدمة تعليمية مبسطة ومتميزة لجميع المراحل التعليمية، من أجل مساعدة الطلاب على زيادة التحصيل.
- الاهتمام بوضع برامج الأطفال مرحلة ما قبل المدرسة تشتمل على الجانب التعليمى والسلوكى.
- إكساب الطلاب مهارات البحث فى المكتبات وحثهم على الوصول للمعلومات بأنفسهم.
- إعداد برامج تهدف إلى تعليم الكمبيوتر وإكسابهم القدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات.
- المساهمة فى تطوير النسق القيمى إزاء بعض القضايا الهامة مثل السلوك البيئى والحفاظ على البيئة، التربية الصحية والفن ... إلخ.
- تقديم خدمات تدريبية للمعلمن والموجهين والمدراء فى مراحل التعليم المختلفة[٢٠].

عند استقراء أهداف قنوات النيل التعليمية يلاحظ ما يلي:

- توجد أهداف مكررة ضمن أهداف البرامج التعليمية بالتليفزيون وأهداف قنوات النيل التعليمية منها، محاربة الدروس الخصوصية، ويلاحظ من نتائج البحوث

التربوية ومعايشة الواقع أن الدروس الخصوصية مشكلة تؤرق المجتمع وهذا الهدف لم يتحقق من خلال بث القنوات التعليمية.

- الهدف الخاص بتقديم برامج تعليمية للمعلمين لا يتحقق، وذلك من خلال متابعة خريطة البرامج الخاصة بقنوات النيل التعلييمية.
- توجد فجوة بين الأهداف النظرية وبين التطبيق فى الواقع.

واقع تركيب أجهزة استقبال القنوات التعليمية بمدارس التعليم العام والمخطط للانتهاء منها حتى عام ١٩٩٩/٩٨

م	المحافظة	عدد المدارس المخطط لتركيبها حتى عام ٩٩/٩٨	ما تم تركيبه	النسبة المئوية
١	القاهرة	٩٨٢	٩٥٥	٩٧,٢٥
٢	الجيزة	٥٣٩	٢٧٩	٥١,٧٦
٣	أسيوط	٥٨٠	٢٣٠	٣٩,٦٥
٤	الغربية	٦٤٢	٦٠٧	٩٤,٥٤
٥	سوهاج	٥٢٨	٣١	٥,٨٧
٦	الأقصر	١٠٨	-	لا يوجد
٧	أسوان	٣١٠	٨٨	٢٨,٣٨

تم بمعرفة الباحث من خلال [٢١]

يلاحظ من الجدول السابق ما يلى:

- يوجد ٧ محافظات لم يتم تركيب الأجهزة فى الموعد المخطط الانتهاء منها، وتختص بها شركة واحدة، ولذلك يجب معرفة الأسباب ومعالجتها.
- تم الانتهاء من تركيب عدد ٩٥٩٧ مدرسة.
- بلغ إجمالى عدد مدارس التعليم العام فى مصر ٣٠٥١٨[٢٢]، وذلك طبقا لإحصاء ١٩٩٧.
- ومن ثم تبلغ عدد المدارس التى تركيب أجهزة الاستقبال بها كنسبة مئوية من إجمالى عدد مدارس التعليم العام ٣١,٤٤٪ وتلك النسبة تقلل من إتاحة الفرص

المتكافئة أمام التلاميذ، وذلك دون وضع واقع المدارس التى تم تركيب الأجهزة بها فى الاعتبار، حيث قد يؤدى، نقص الإمكانات المساعدة فى الاستفادة المثلى منها.

واقع تهيئة الفرص المتكافئة أمام التلاميذ من خلال بث قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية :

إن إدخال المستحدثات التكنولوجية ليست نهاية المطاف، ولكن كيفية توزيع هذه المواد بها يخدم مبدأ إتاحة الفرص المتكافئة أمام التلاميذ يجب أن، يكون هو أساس التجديد والتطوير على المستوى القومي والمحلي.

وتحقيق هذا الأساس يتطلب تضافر الجهود القومية والاستعانة بالحقوق المعترف بها فى المواثيق الدولية.

وقد أكد المؤتمر الدولى عن حقوق الأطفال فى التعليم فى الفترة من ٢٦ – ٣٠ أبريل ١٩٩٨، بالدانمارك، أن حقوق الإنسان فى تهيئة الفرص المتكافئة فى التعليم مهدرة، حيث أشار المؤتمر يوضح أن توفير الفرصة لكل طفل بالمدرسة يحتاج إلى ٦٠ بليون دولار أمريكى، بينما ينفق على التسليح سنويا ٧٨٠ بليون دولار، وتنفق أوروبا وحدها على السجائر ٥٠ بليون دولار[٢٣].

ومن ثم يجب تنفيذ القرارات الدولية التى تنص على مشاركة الشمال للجنوب فى الحصول على الحقوق الأساسية فى مجال التعليم.

ومن المؤشرات التى تؤكد إهدار مبدأ تكافؤ الفرص للتعليم على المستوى العالمي، المقارنة بين متوسط الإنفاق لكل طالب عام ١٩٩٥، ٤٩٧٩ دولار أربعة آلاف وتسعمائة وتسعة وسبعين دولار فى الدول المتقدمة ومجموع الدول المتقدمة طبقا لإحصاءات اليونسكو ٢٦ دولة، وفى الدول النامية يقدر الإنفاق لكل طالب ٣٣ دولار وعددها ٤٨ دولة[٢٤].

ويلاحظ أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية على المستوى الدولى، لا يتفق مع الأعراف والمواثيق الدولية، التى وقعتها الدول وأقرتها عن طريق المنظمات والهيئات الدولية، وقد وافقت عليها مصر إما بالمشاركة أو بالموافقة ومنها:

الاتفاقيات والمواثيق الدولية التى تقر مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية[٢٥]:

- ديسمبر ١٩٤٨، الإعلان العالمى لحقوق الإنسان الذى يؤكد أن التعليم حق أساسى للجميع، والذى تبنته الجمعية العامة للأمم المتحدة، ويؤكد هذا الإعلان على ضرورة أن يكون التعليم بالمجان فى المراحل الأولى، ويعمم التعليم الفنى والمهنى، وأن ييسر القبول للتعليم العالى على قدم المساواة للجميع.

- نوفمبر ١٩٥٩، الجمعية العامة للأمم المتحدة تتبنى، إعلان حقوق الطفل، والذى يؤكد أن التعليم حق لكل طفل[٢٦].

- مؤتمرات اليونسكو ما بين ١٩٦٠ – ١٩٦٦، حول التعليم والذى يؤكد على ضرورة توفير التعليم المجانى والإلزامى لجميع الأطفال وعقدت هذه المؤتمرات فى ١٩٦٠ بكراتشى، ١٩٦١ بأديس أبابا، ١٩٦٢ بسانتياغو، ١٩٦٦ بطرابلس[٢٧].

- يناير ١٩٦٩، الاتفاقية الدولية التى تنص على ضرورة إزالة جميع أشكال التمييز العنصرى، ونادت الاتفاقية بحق الجميع فى التعليم، بغض النظر عن العرق أو الجنسية.

- يناير ١٩٧٦، العهد الدولى الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية يدخل حيز التنفيذ ليضمن الحق فى التعليم للجميع.

- يناير ١٩٧٩، إعلان عام ١٩٧٩، العام الدولى للطفل، لإعادة تأكيد مبادئ الإعلان العالمى لحقوق الطفل وخاصة الحق فى التعليم للجميع.

- سبتمبر ١٩٨١، اتفاقية إزالة جميع أشكال التميز تدخل حيز التنفيذ، وخاصة توفير الحقوق المتساوية فى التعليم، وإزالة التمييز ضد النساء.

- ١٩٨٢، أزمة المديونية تؤدى إلى توقف البنوك التجارية عن منح القروض للبلدان النامية، ويتجه البنك الدولى إلى إقراض التعليم فى الدول النامية، لتوفير حق التعليم للجميع.

- مارس ١٩٩٠، المؤتمر العالمى حول التعليم للجميع والمنعقد فى جومتيان، ويرعى المؤتمر اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى، اليونسيف، البنك الدولى ثم انضم إليهم صندوق الأمم المتحدة للسكان، ويطرح هذا المؤتمر رؤية موسعة لإتاحة فرص التعليم للجميع.

- وانعقاد فى سبتمبر ١٩٩٠، مؤتمرين: الأول تطبيق مبادئ القانون الدولى وذلكم بإقرار حق جميع الأطفال فى التعليم. والثانية مؤتمر القمة العالمى والذى انعقد بنيويورك ووقعته ١٥٩ دولة ومنها مصر، ويقر على توفير إمكانات الحصول على خدمات التعليم وخاصة التعليم الأساسى(٢٨).

- ديسمبر ١٩٩٠، الجمعية العامة للأمم المتحدة تقر الاتفاقية الدولية حول حماية حقوق أطفال المهاجرين، وأن التعليم حق لأطفال جميع العمال المهاجرين والوافدين.

- ديسمبر ١٩٩٣، مؤتمر قمة نيودلهى ويضم ممثلو حكومات البلدان التسعة الأكثر سكانا فى العالم ومنها مصر، وتؤكد التزامها بتحقيق هدف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠٠٠.

- ديسمبر ١٩٩٣، تقر الجمعية العامة التأكيد على أن الحكومات يجب أن تعترف بمبدأ الفرص التعليمية المتساوية على جميع المستويات للمعاقين من الأطفال والشباب والبالغين.

- يونيو ١٩٩٤، المؤتمر العالمى حول تعليم ذوى الحاجات الخاصة، ويؤكد على أن جميع البلدان يجب أن تدخل تعليم ذوى الحاجات الخاصة فى نظمها التعليمية.

- سبتمبر ١٩٩٤ المؤتمر الدولى للسكان فى القاهرة، ينادى بضرورة أن يتاح للجميع فرص الحصول على نوعية عالية من التعليم الابتدائى والفنى وغير الرسمى بحلول ٢٠١٥، مع التأكيد على الفتيات.

- مارس ١٩٩٥، مؤتمر القمة العالمى للتنمية الاجتماعية فى كوبنهاجن، ويؤكد على ضرورة تحقيق الإمكانات الشاملة والعادلة للحصول على تعليم نوعى.

- سبتمبر ١٩٩٥، المؤتمر العالمى الرابع للمرأة فى بكين، ويدعو إلى إزالة التمييز فى التعليم على جميع المستويات، وإتاحة فرص متساوية للنساء فى التعليم.

- يونيو ١٩٩٦، اجتماع منتصف العقد الاستشارى حول التعليم للجميع والذى انعقد فى عمان التقدم الذى تم إحرازه وفقا لما حدده مؤتمر التعليم للجميع.

- أكتوبر ١٩٩٧، المؤتمر الدولى حول عمالة الأطفال فى أوسلو، حيث يؤكد المؤتمر أن جميع أشكال العمل التى تعيق تعليم الطفل مرفوضة.

- أبريل ١٩٩٨، المؤتمر الدولى فى كوبنهاجن، والذى يؤكد على حقوق جميع الأطفال فى التعليم[٢٩].

ويلاحظ على المواثيق والمؤتمرات السابقة ما يلى:

- جميع هذه المؤتمرات تؤكد على حق الأفراد فى التعليم وتوفير الفرص المتكافئة لهم.

- عند الإشارة إلى حق الأطفال فى التعليم، فالمقصود بالطفل وفقا لهذه المواثيق الدولية أن بعضها يمد فترة الطفولة حتى ١٦ سنة والبعض الآخر قد يركز على امتدادها حتى سن ١٨ سنة.

- التأكيد على إتاحة الفرص المتكافئة أمام البنات والبنين دون تمييز بين الجنسين.

- التأكيد على إتاحة الفرص المتكافئة أمام التلاميذ وخاصة فى الحصول على نوعية عالية من التعليم، وتوفير الإمكانات الشاملة والعادلة للجميع. وينطبق ذلك على ضرورة توفير الفرص أمام التلاميذ فى الاستفادة من خدمة استخدام البرامج التعليمية عن طريق القمر الصناعى المصرى.

واقع الملكية الخاصة لأدوات استقبال قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية:

إن تعليم جميع أبناء المصريين من خلال مجانية التعليم هدف أساسى لإتاحة الفرص المتكافئة أمامهم، وإذا كان الأغنياء قادرين على أن يحققوا لأبنائهم تعليما جيدا ومتميزا، فإنهم لا يستطيعون أن يحققوا لهم المستقبل الآمن فى ظل مجتمع غير متعلم، فالفقراء غير المتعلمين يتحولون إلى خطر يهدد أبناء الأغنياء المتعلمين[٣٠].

ومن ثم يتحول التلاميذ الذين لم تتح لهم إمكانية وفرصة الاستفادة من قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية إلى فئة غير راضية، وحاقدة على غيرها من الطلاب، الأمر الذى يهدد السلام الاجتماعى. وفيما يلى عدد الأسر التى تمتلك أجهزة التليفزيون كنسبة مئوية.

النسبة المئوية للأسر المزودة بأجهزة التليفزيون[٣١]

المحافظات	حضر	ريف	المتوسط	المحافظات هى
المحافظات الحضرية	-	-	٩٠	القاهرة —الإسكندرية — بورسعيد — السويس
الوجه البحرى	٨٨,١	٧٤,١	٧٨,٨	دمياط- الدقهلية الشرقية — القليوبية- كفر الشيخ — الغربية- المنوفية — البحيرة — الإسماعيلية
الوجه القبلى	٨٥,٣	٦١.٦	٦٩,٩	الجيزة — بنى سويف- الفيوم — المنيا — أسيوط — سوهاج — قنا — أسوان
محافظات الحدود	-	-	٨٢,٧	البحر الأحمر — الوادى الجديد — مرسى مطروح — شمال سيناء — جنوب سيناء
مصر	٨٨,٥	٦٨,٨	٧٨,٨	

عدد أجهزة التليفزيون ١١٠ لكل ١٠٠٠ من السكان فى مصر حسب إحصاءات اليونسكو، واليونسيف[٣٢].

من الجدول السابق يلاحظ ما يلى:

- عدد أجهزة التليفزيون كنسبة مئوية لعدد الأسر التى تمتلكها ليست مؤشر حقيقى لمقدرة الأسرة على تملك أجهزة القنوات التعليمية.
- إحصاء الجدول السابق يشير إلى عدد الأجهزة بصفة عامة دون تصنيفها إلى أجهزة تليفزيون ملونة أو أبيض وأسود، حيث أن هناك تفاوت فى السعر بين النوعين، كذلك مؤشر على عدم مقدرة أصحاب الأجهزة غير الملونة من حيث الدخل على اقتناء أجهزة بث القنوات التعليمية.

- تنخفض نسبة من يتملكون أجهزة تليفزيون بالريف عن الحضر، ويتطلب ذلك تكثيف خدمة القنوات التعليمية داخل مدارس الريف.

ومن استقراء المؤشرات السابقة يجب أن يضع المخططون نصب أعينهم الواقع الحقيقى لمقدرة الأفراد على تهيئة الظروف المناسبة لأبنائهم لتلقى بث قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية. ومن ثم يجب توفير الإمكانات المناسبة داخل جميع المدارس لإتاحة الفرص المتكافئة أمام جميع التلاميذ.

ثالثا: إجراءات الدراسة الميدانية:

تم تحليل عناصر الإستبانة باستخدام النسب المئوية والمتوسط الحسابى، وذلك للتعرف على آراء طلاب وطالبات مرحلة التعليم الثانوى العام والمشرفين على استخدام قنوات القمر الصناعى التعليمية بهذه المرحلة كالتالى:

* المحور الأول : ويدور حول استجابة الطلاب والطالبات نحو الاستفادة من قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية كما هو موضح بالملحق رقم (٢) كما يلى:

العبارة الأولى : أحضر بانتظام لمشاهدة الدروس فى القنوات التعليمية بالمدرسة:

أظهرت نتائج استجابات العينة بنسبة ٥٣٪ بأنهم لا يحضرون، وأفاد ٢٨٪ بأنهم يحضرون ولكن ليس فى جميع المواد الدراسية، كذلك الحضور غير منتظم وفقا للحصص الأسبوعية المتعلقة بالمواد.

العبارة الثانية يتواجد معلم متخصص معنا أثناء عرض الدرس:

أشارت نتائج استجابات أفراد العينة بنسبة ٥٢٪ بنعم، وأظهرت استجابات ٤٨٪ بأنه لا يتواجد معلم متخصص فى المادة مع الطلاب.

ومن ثم يتطلب التنظيم الجيد بين معلمى المادة الواحدة، بحيث يتم إضافة حصة ضمن الجدول المدرسى الخاص بهم، حتى ينتظم حضورهم مع الطلاب.

العبارة الثالثة: يسمح لي المعلم بمناقشة ما لم أفهمه أثناء الحصة:

أوضح ٦٣٪ من أفراد العينة، بأنهم لا تتوافر لديهم الفرصة لمناقشة المعلم في بعض النقاط غير المفهومة، وأشار ٣٧٪ من أفراد العينة بأنهم يناقشوا المعلم في بعض النقاط الصعبة.

وحيث أن وقت عرض البرامج ٣٠ دقيقة للحلقة، ووقت الحصة المدرسية حوالي ٤٥ دقيقة، فإنه يجب تخصيص الوقت المتبقي واستثماره لمناقشة الطلاب مع المعلم.

العبارة الرابعة: قنوات النيل التعليمية تغني عن الدروس الخصوصية:

أظهرت نتائج استجابات أفراد العينية بنسبة ٩٩٪، بأن القنوات التعليمية لا تغني عن الدروس الخصوصية، وأشار ١٪ فقط بأنها تغني في بعض المواد التي يستطيع فهمها.

وتشير النتائج السابقة التي تعارض واقع استخدام القنوات التعليمية مع أهدافها، حيث أن من أهم أهدافها القضاء على الدروس الخصوصية.

العبارة الخامسة: أسرتي لديها أجهزة استقبال القنوات التعليمية:

أشارت استجابات ٩٠٪ من الطلاب، بأنهم ليس لديهم أجهزة استقبال القنوات، وأفاد ١٠٪ بأنهم يملكون أجهزة استقبال قنوات القنوات التعليمية.

العبارة السادسة: إذا كانت الإجابة بنعم – هل تنتظم في مشاهدة البرامج التعليمية؟

أشارت استجابات الطلاب الذين يملكون هذه القنوات بنسبة ١٠٠٪ بأنهم لا ينتظمون في مشاهدة البرامج التعليمية تماما، حيث يتعارض في وقت عرضها مع الدروس الخصوصية.

ويتضح من ذلك أن آفة الدروس الخصوصية تحد من مشاهدة الطلاب للبرامج التعليمية، وقد يسهم المعلمون أنفسهم في انتشار عزوف الطلاب عن المشاهدة، ومن ثم يجب أن يكون هناك وسائل جذب للطلاب حتى يحرصوا على مشاهدة هذه البرامج، طالما لديهم القدرة على مشاهدتها.

العبارة السابعة: أسرتي لديها أجهزة استقبال فضائية لا تستقبل القنوات التعليمية:

أفادت استجابات الطلاب أفراد العينة بنسبة ٨٥٪ بأنهم لا يوجد لديهم أجهزة استقبال فضائية، وأشار ١٥٪ من الطلاب بأنهم يمتلكون أجهزة استقبال ولكن لا تستقبل القنوات التعليمية.

ومن ثم فإن من أولياء أمور الطلاب لديهم القدرة على تملك أجهزة استقبال القنوات التعليمية، ولكنهم لا يقبلوا على توفيرها لأبنائهم.

ولذلك يجب على القيام بالتوعية الكاملة لأهمية هذه القنوات والعمل على جذب انتباه أولياء الأمور تجاهها ولا يتثنى ذلك إلا بتجويد نوعية هذه البرامج.

العبارة الثامنة: يمكن استعارة الشرائط المسجلة لمشاهدتها في المنزل:

أشارت نتائج ٩٧٪ من عينة الدراسة بأنه لا يتوفر فرصة استعارة الشرائط المسجلة لسببين، الأول: أنها غير متوفرة في المدرسة، والثاني بأنهم ليس لديهم جهاز عرض هذه البرامج في المنزل.

ومن ثم يجب توفير الميزانية الخاصة بتوفير الشرائط، والحرص على تسجيل البرامج، كذلك تهيئة الفرصة أمام الطلاب لمشاهدتها في داخل المدرسة.

* **المحور الثاني: يوضح استجابات عينة البحث من مديري المدارس الثانوية العامة، وأخصائي استخدام القنوات التعليمية، كما هو مبين بالملحق رقم (٣).**

العبارة الأولى : يتوفر بالمدرسة أجهزة استقبال القنوات:

تم اختيار العينة بالمدارس التى بها أجهزة الاستقبال، والهدف من التساؤل الكشف عن استكمال أجهزة الاستقبال، كذلك تعويض الأجهزة التى تتعطل.

أفادت استجابات العينة بنسبة ٧٠٪ بنعم، كذلك أوضح ٣٠٪ بأنها لا توجد. ومن ثم يجب وضع تخطيط جيد للتوزيع العادل لأجهزة الاستقبال وتوفير الصيانة اللازمة لها.

العبارة الثانية: يوجد بالمدرسة المكان المناسب لاستيعاب التلاميذ:

أوضح ٧٥٪ من أفراد العينة بأنه لا يوجد حيث أن الأماكن المخصصة غرف مدرسية مساحتها أقل من مساحة الفصول، وبالتالى عند نقل أحد الفصول للمشاهدة يصبح مكدسا ولا يستوعب الطلاب ويترتب على ذلك كما أفادت المقابلة الشخصية إلى:

- صعوبة السيطرة على التزام الطلاب بالهدوء.
- حدوث ضوضاء نتيجة لتحدث الطلاب لضيق المكان.
- إهدار جزء من الوقت المخصص للعرض.

العبارة الثالثة : يوجد بالمدرسة موظف فنى لديه القدرة على تشغيل وصيانة الأجهزة:

أظهرت نتائج استجابات بنسبة ٦٠٪ بأنه لا يوجد، وأشار ٤٠٪ بالإجابة بنعم بأنه يوجد ولكنه غير متخصص وليس معد الإعداد الجيد لذلك.

ومن ثم يجب أن تعقد دورات تدريبية لإعداد الأخصائيين وتزودهم بالمهارات اللازمة لصيانة وتشغيل هذه البرامج.

العبارة الرابعة: يوجد بالمدرسة مولد كهربائى عند انقطاع التيار الكهربائى:

أفادت إجابات العينة بنسبة ١٠٠٪ بأنه لا يوجد. كذلك أشارت المقابلات الشخصية بأنه غالبا ما ينقطع التيار الكهربائى وخاصة بالمدارس الثانوية الموجودة بالريف، ويؤدى ذلك إلى هرج الطلاب وإضاعة الحصة الدراسية، وبالتالى يصبح المردود سلبى. ولهذا يجب أن تزود كل مدرسة بها هذه الأجهزة بمولد كهربائى يعمل وقت انقطاع التيار الكهربى.

العبارة الخامسة: يحضر معلم المادة مع الطلاب أثناء عرض المادة التعليمية:

أظهرت نتائج استجابات العينة بنسبة ٥٥٪ بنعم ولكن بدون ترتيب مسبق داخل جدول الحصص، وأفاد ٤٥٪ من العينة بعدم حضور معلم المادة نظرا لانشغالهم بجدول الحصص المدرسية. ولهذا يجب أن يخصص لكل معلم حصة بالصف الذى يقوم بالتدريس له ضمن جدول الحصص.

العبارة السادسة: يتم تسجيل الدروس التى لم يشاهدها التلاميذ:

أوضحت استجابات العينة بنسبة ٦٠٪ بأنه لا يتم تسجيل البرامج نظرا لعدم وجود ميزانية لشراء الشرائط اللازمة لذلك، وأفاد ٤٠٪ من العينة بنعم ولكن لا يتم تسجيل جميع البرامج، ويتم تسجيل جزء قليل وذلك لعدم توفر الإمكانات المادية.

ومن ثم يجب أن تشتمل الميزانية الخاصة بالمدرسة على بند لشراء متطلبات تسجيل البرامج.

العبارة السابعة: الدروس المعروضة تتمشى مع توزيع المنهج الذى يلتزم به المعلم:

أفادت نتائج استجابات أفراد العينة بنسبة ٩٠٪ بأن الدروس المعروضة لا تتمشى مع توزيع المنهج وتأتى متأخرة عن التوزيع، وأضاف ١٠٪ أنها تتمشى فى بعض المواد فقط. ومن ثم تفقد هذه الدروس جاذبيتها للطلاب، وبالتالى يجب

التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وبين القائمين على القنوات التعليمية، حتى تتمشى هذه البرامج مع توزيع المناهج المدرسية.

العبارة الثامنة: يوجد بالمدرسة جدول ينظم حضور التلاميذ لمشاهدة البرامج التعليمية:

أظهرت نتائج استجابات أفراد العينة بنسبة ٨٥٪ بأنه لا يوجد بالمدرسة جدول ينظم حضور التلاميذ لمشاهدة البرامج التعليمية، وأشار ١٥٪ من أفراد العينة بأنه يوجد جدول خاص بالبرامج التعليمية، ولكن ليس منتظم، ولا يوفر الجدول الفرص المتكافئة أمام الطلاب لمشاهدة البرامج التعليمية، بحيث تتاح الفرصة لجميع الفصول لمشاهدة الدروس التى يتم عرضها.

النتائج والمقترحات المستقبلية

النتائج التى توصلت إليها الدراسة:

١- لا توجد أهداف محددة للدور الذى يجب أن تقوم به قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية ، حيث أن الهدف من استخدام القنوات التعليمية يجب أن يتبلور فى أحد الأهداف التالية أو بالدمج بين أكثر من هدف ومنها: (٣٣)

أ- التدريس الشامل: Total Teaching

بحيث يقوم المدرس الذى يقدم المادة العلمية بالدور الرئيسى فى عملية التدريس من حيث (شرح الموضوع، إجراء التجارب، وإجراء التدريبات، والتعقيب، والتطبيق).

وبالتالى يقتصر دور مدرس الفصل على المساعدة المحددة داخل الفصل.

ب- برامج مكملة لعملية التدريس:

A Complementary basic course

وفيه يتم عرض الموضوع بصورة إجمالية، ويترك لمدرس الفصل مسئولية تقديم الدرس، ثم إجراء التطبيق، ومتابعة تحصيل التلاميذ. ويصلح هذا النوع فى استخدامه فى مواعيد تتفق مع الجدول المدرسة.

ج- القنوات التعليمية كمصدر إضافى لإثراء العملية التعليمية:

A Suplementary enrichment

وفى هذه الحالة تقدم البرامج بهدف دعم عملية التدريس، وتضيف إلى التلميذ ما لم يستطيع الحصول عليه فى الفصل مثل (عرض الصور الحية، وإجراء التجارب التى تحتاج إلى أجهزة متقدمة للتصغير أو التكبير).

ومن ثم يجب وضع أهداف محددة يشترك فى وضعها الجهات المنوطة بالتعليم بالإضافة إلى خبراء التربية.

٢- لم تسهم قنوات القمر الصناعى التعليمية في القضاء على الدروس الخصوصية، حيث أظهر استقراء نتائج الدراسات الميدانية إلى استمرار هذه الظاهرة، بل تصبح فى بعض الأحيان سببا فى انصراف الطلاب عن مشاهدة البرامج.

٣- أماكن عرض القنوات التعليمية بالمدارس، لا تستوعب جميع التلاميذ، ويؤدى ذلك إلى التكدس فى أماكن ضيقة ويقلل من الفوائد المرجوة.

٤- الصف الأول الثانوى العام، ينقصه عرض مواد دراسية مثل اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، واللغة الفرنسية، رغم أن الطلاب فى أمس الحاجة إلى هذه المواد.

٥- انقطاع التيار الكهربائى يؤدى إلى تعطل الحصة، ولذلك يجب أن يكمل معلم الحصة الدرس الذى يعرض.

٦- البرامج التعليمية المذاعة لا تتمشى مع توزيع المنهج المدرسى، وهذا يؤدى إلى عزوف التلاميذ عن المشاهدة.

٧- وقت إذاعة البرامج التعليمية غير محدد سلفا بفترة كافية حتى تستطيع إدارة المدرسة الاستعداد وتهيئة التلاميذ وتوفير المكان المناسب.

٨- الوقت المخصص لكل مادة يستغرق ٣٠ دقيقة ويرى الطلاب بأنه غير كاف للشرح والتطبيق والمناقشة.

٩- لا يشاهد البرنامج المعروض سوى فصل واحد وهذا يؤدى إلى الانحلال بمبدأ تكافؤ الفرص للفصول الأخرى بنفس الصف.

التوصيات والمقترحات التى يجب مراعاتها مستقبلا:

١- إجراء دراسات بينية فى النقاط التى تحتاج إلى حلول حاسمة ومنها: كيف يتم وضع الجدول المدرسة؟ وهل هو جدول موحد على مستوى جميع المدارس الثانوية؟

والإجابة على ذلك تتطلب تحديد الأهداف المنوطة ببث القنوات التعليمية بحيث يحدد هل هذه البرامج شاملة، أم مكملة، أو الهدف منها إثراء العملية التعليمية أو لها أكثر من وظيفة.

٢- التخطيط لاستقبال الطلاب بالمدارس، بعد انتهاء اليوم الدراسى من أجا إتاحة الفرصة لمن لم يشاهد فى الفترة الصباحية، مشاهدة البرامج التى سيعاد إذاعتها.

٣- وضع دليل للمعلم خاص بالبرامج التعليمية، حتى يتمكن المعلم من إدراك دوره وأداء المهام المطلوبة منه.

٤- وضع دليل للطلاب، يوضح الموضوعات المعروضة، التوقيت المخصص لكل مادة، الخطوات المنظمة لتلقى هذه الدروس.

٥- التعاون بين وزارة التربية والتعليم وبين مرتكز الشباب فى القرى، من أجل إتاحة الفرصة لعرض برامج القنوات التعليمية بهذه المراكز بعد انتهاء اليوم الدراسى.

٦- يجب أن تضع هيئة الأبنية التعليمية فى تصميمها للأبنية مراعاة وجود التوصيلات الكهربائية المناسبة.

٧- تزويد المدارس التى بها أجهزة قنوات النيل التعليمية بمولدات كهربائية، حتى يمكن تشغيلها أثناء انقطاع التيار الكهربى.

٨- استخدام أجهزة الحاسب الآلى لعرض البرامج التعليمية، وذلك من أجل مواجهة مشكلة ضيق الأماكن التى يتم العرض بها، وخاصة بالمدارس المزودة بمعامل الحاسب الآلى.

٩- إتاحة فرصة الاتصال بالمعلم داخل استديو البث المباشر، وذلك لعرض بعض الأسئلة التى يسعى الطلاب للتعرف عليها.

١٠- تزويد الفصول بنظام الدوائر التليفزيونية المزودة بشاشات للعرض لإتاحة الفرصة أمام جميع الفصول لمشاهدة البرامج التى يرى المختصون ضرورة مشاهدتها.

١١- عقد دورات تدريبية للمعلمين، تهدف إلى تهيئتهم لاستخدام القنوات التعليمية، والطرق المثلى لتحقيق أقصى استفادة منها، كذلك تدريب المعلمين من خلال عرض دروس نموذجية بالبث المباشر يستفيد منها المعلم والطالب.

١٢- إعداد برامج تدريبية لفنى وأخصائى استخدام الوسائل التعليمية، وكذلك يجب أن تقدم الشعب الخاص بالحاسب الآلى بكليات التربية النوعية برامج مكثفة للصيانة والتشغيل للطلاب، والعاملين بالتعليم.

١٣- استحداث الجامعات لشعب متخصصة باستخدام القنوات التعليمية.

١٤- يتطلب إعداد المعلم بكليات التربية والتربية النوعية وكليات إعداد المعلم الأخرى، بأن تتضمن المقررات التعليمية توظيف التكنولوجيا المستحدثة ومنها قنوات القمر الصناعى التعليمية، وتدريب الطلاب عليها وتهيئتهم لاستخدامها فى قطاع التعليم.

المراجع والهوامش

١- حامد عمار : دراسات فى التربية والثقافة، فى التنمية البشرية وتعليم المستقبل، الدار العربية لكتاب، ١٩٩٩، ص ١٤٩.

٢- اتحاد الإذاعة والتليفزيون، معهد الإذاعة والتلفزيون: الفن الإذاعى، مطابع الأهرام بقليوب، العدد ١٥٦، يناير/مارس ١٩٩٩، ص ٧٤.

٣- حامد عمار : دراسات فى التربية والثقافة، فى التوظيف الاجتماعى للتعليم، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٦، ص . ص ٢٥، ٢٦.

٤- محسن خضر ك تكافؤ الفرص فى السياسة التعليمية فى التعليم ما قبل الجامعى فى مصر خلال التسعينات، مجلة التربية والتنمية، العدد ١٢، السنة الخامسة، نوفمبر ١٩٩٧، ص١٩٦.

٥- جمهورية مصر العربية، اتحاد الإذاعة والتليفزيون: الخطة الإعلامية العامة ١٩٩٩/٩٨، الإدارة المركزية للتخطيط، يوليو ١٩٩٨، ص ٦٧.

٦- وليد فتح الله مصطفى: اتجاهات جمهور المتعلمين نحو مشروع القنوات التليفزيونية المتخصصة عبر القمر الصناعى المصرى (نايل سات)، دراسة استطلاعية على عينة من سكان القاهرة، المؤتمر العلمى السنوى الثالث لكلية الإعلام، ٢٥ – ٢٧ مايو ١٩٩٧.

٧- اتحاد الإذاعة والتليفزيون: تقييم البرامج التعليمية المقدمة من الإذاعة والتليفزيون لطلبة الثانوية العامة بمرحلتيها (دراسة ميدانية)، الإدارة العامة لبحوث المستمعين والمشاهدين، التقرير النهائى سبتمبر ١٩٩٧.

٨- محمد ماهر الجمال: مراكز رعاية المتفوقين في مصر ومفهوم تكافؤ الفرص التعليمية التطور والواقع، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة، السياسات التعليمية في الوطن العربي، ٧ - ٩ يوليو ١٩٩٢، المجلد الثاني.

٩- محسن خضر: تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي في مصر من خلال التسعينات، مرجع سابق.

10- HAMMONS – James: The Development of training Materials for satellite – delivered education in Arkansas, Volume 53 – 08 A of Dissertation Absttracts International, University of Arkansas, 1992.

11- Witt – Sheree, HoWell – Ruth : Developing a satellite educational program for Deaf and hard of Hearing Students residing in a rural setting, report descriptive 141, Meeting Papers U. S., Maryland, 1996.

12- Satellite Town Meeting, March 19, 1996: A look at Charter Schools, A background Paper for the U. S. department of education, washington, Dc., 1996.

١٣- صلاح سمهان: دور التليفزيون في التعليم النظامي، مصر واليونسكو، مجلة نصف سنوية، أكتوبر ١٩٩٦، اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو، القاهرة١٩٩٦، ص.ص. ٤٥ - ٤٦.

١٤- اتحاد الإذاعة والتليفزيون: المجال التعليمي والعلمي، الخطة الإعلامية العامة لعام ١٩٩٩/٩٨، جمهورية مصر العربية، يوليو ١٩٩٨، ص.ص ٦١ - ٦٢.

١٥- حامد عمار: نحو تجديد تربوى ثقافى، دراسات فى التربية والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨، ص. ص ١٢٣ – ١٢٥.

١٦- اتحاد الإذاعة والتليفزيون : الكتاب السنوى ١٩٩٤/ ١٩٩٥، القاهرة، ص ٩.

١٧- اتحاد الإذاعة والتليفزيون، قنوات النيل المتخصصة، الفن الإذاعى العدد ١٥٦، مرجع سابق، ص.ص ١٣-١٥.

١٨- اتحاد الإذاعة والتليفزيون: الخطة الإعلامية العامة لعام ٩٦/ ١٩٩٩، مرجع سابق، ص ٢٠٥.

١٩- المرجع السابق، ص . ص ٢٠٤ ، ٢٢٨.

٢٠- اتحاد الإذاعة والتليفزيون: الخطة الإعلامية لعام ١٩٩٩/٩٨، مرجع سابق، ص ٤٩.

٢١- وزارة التربية والتعليم : موقف تركيب أجهزة استقبال القنوات التعليمية بمدارس التعليم العام، مركز التطوير التكنولوجى، إدارة الشئون الفنية، ١٩٩٩.

- وزارة التربية والتعليم: إحصاءات التعليم قبل الجامعى، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، ٩٨ / ١٩٩٩.

٢٢- على عبد الله رفاعى : المدارس المصرية ماذا يجرى فيها؟ دار غريب للطباعة، القاهرة، ١٩٩٩، ص ١٨٨.

٢٣- جيريسون لانسداون : التقدم فى تنفيذ إعلان حقوق الطفل: العوامل والعوامل المعيقة، ترجمة أحمد عطيه، مستقبليات، مكتب التربية الدولى جنيف، المجلد ٢٩، العدد ٢، يونيو ١٩٩٩، مركز مطبوعات اليونسكو العدد ١١٠، القاهرة، ١٩٩٩، ص ١٩٤.

٢٤- أولف فريد ريكسون: ما الذى يمكن عمله من أجل مزيد من التوافق بين التشريعات والقرارات السياسية والممارسات اليومية، ترجمة مجدى مهدى، المراجع السابق، ص ١٥٩.

٢٥- اتحاد الإذاعة والتليفزيون: الفن الإذاعي العدد ١٥٦، مرجع سابق، ص٧٤.

٢٦- اليونسيف: وضع الأطفال في العالم، التعليم، القاهرة، ١٩٩٩، ص ص٢.

٢٧- فوزى عبد الظاهر: حقوق الإنسان، مصر واليونسكو، يوليو/ ديسمبر ١٩٨٨، الشعبة القومية لليونسكو، القاهرة، ١٩٨٨، ص٢٨.

٢٨- اليونسكو: العدد ١١٠، ١٩٩٩، مرجع سابق، ص. ص. ١٩٤، ١٩٥.

٢٩- اليونسكو: تقرير عن التربية فى العالم، مستقبليات، عدد كمزدوج ٧٧، ٨٨ مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة ١٩٩٣، ص. ص٤٤، ٤٦.

٣٠- حسين كمال بهاء الدين: التعليم والمستقبل، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٧، ص٩٦.

٣١- اليونسيف: وضع الأطفال فى العالم، مرجع سابق، ص١٠٦.

٣٢- معهد التخطيط القومى: تقرير التنمية البشرية، القاهرة، ١٩٩٦، ص. ص١٢٩ – ١٣٩.

٣٣- اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو: مصر واليونسكو، التربية والاتصال، أكتوبر ١٩٩٦، مرجع سابق، ص. ص٨٩ – ٩٠.

ملحق رقم (١)

يوضح تعداد طلاب وطالبات، ومديرى وأخصائى عينة البحث

بمحافظة دمياط

المحافظة	الاستبانة		المقابلة الشخصية		المجموع
	طلاب وطالبات	مدير وأخصائى	طلاب وطالبات	مدير وأخصائى	
دمياط	٦٠	٢٠	٣٠	١٠	١٢٠

الملحق رقم (٢)

يوضح استجابات الطلاب والطالبات نحو الاستفادة

من قنوات القمر الصناعى المصرى التعليمية

العبـارة	طلاب وطالبات			
	نعم		لا	
	ت	٪	ت	٪
-أحضر بانتظام لمشاهدة الدروس فى القنوات التعليمية بالمدرسة.	٢٨	٤٧	٣٢	٥٣
-يتواجد معلم متخصص معنا.	٣١	٥٢	٢٩	٤٨
-يسمح لى المعلم بمناقشة ما لم أفهمه أثناء الحصة.	٢٢	٣٧	٣٨	٦٣
-قنوات النيل التعليمية تغنى عنى الدروس الخصوصية.	١	١	٥٩	٩٩
-أسرتى لديهم أجهزة استقبال القنوات التعليمية.	٦	١٠	٥٤	٩٠
-إذا كانت الإجابة بنعم – هل تنتظم فى مشاهدة البرامج التعليمية؟	–	–	٦	١٠٠
-أسرتى لديها أجهزة استقبال فضائية لاستقبال القنوات التعليمية.	٩	١٥	٥١	٨٥
-يمكن استعارة الشرائط المسجلة لمشاهدتها فى المنزل.	٢	٣	٥٨	٩٧

الملحق رقم (٣)

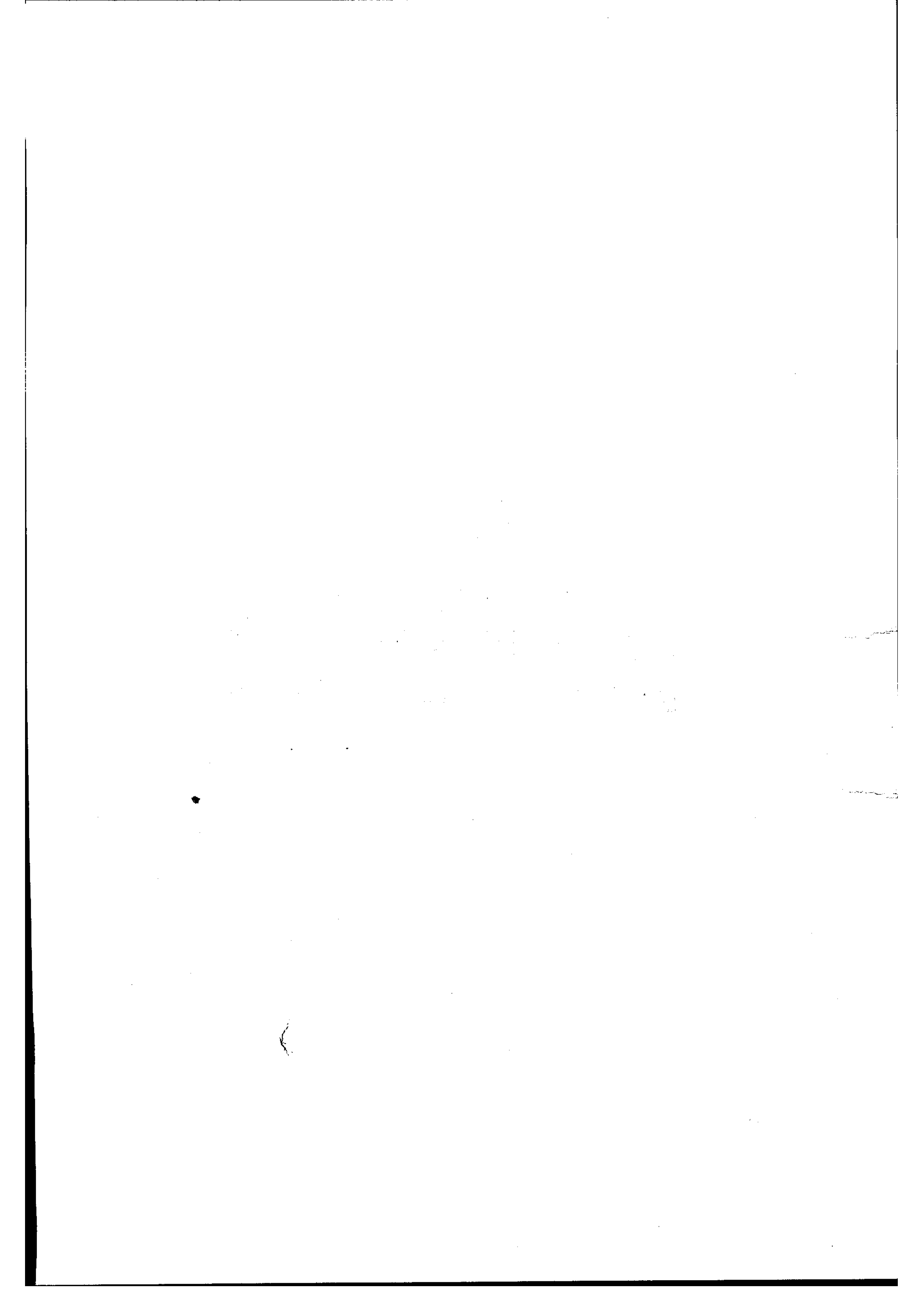
يوضح استجابات عينة البحث

من مديرى المدارس الثانوية العامة وأخصائى استخدام القنوات التعليمية

العبـــارة	مدير وأخصائى			
	نعم		لا	
	ت	٪	ت	٪
-يتوفر بالمدرسة أجهزة استقبال القنوات التعليمية.	١٤	٧٠	٦	٣٠
-يوجد بالمدرسة المكان المناسب لاستيعاب التلاميذ.	٥	٢٥	١٥	٧٥
-يوجد بالمدرسة موظف فنى لديه القدرة على تشغيل وصيانة الأجهزة.	٨	٤٠	١٢	٦٠
-يوجد بالمدرسة مولد كهربائى عند انقطاع التيار الكهربى.	-	-	٢٠	١٠٠
-يحضر معلم المادة مع التلاميذ أثناء عرض المادة التعليمية.	١١	٥٥	٩	٤٥
-يتم تسجيل الدروس التى لم يشاهدها التلاميذ.	٨	٤٠	١٢	٦٠
-الدروس المعروضة تتمشى مع توزيع المنهج الذى يلتزم به المعلم.	٢	١٠	١٨	٩٠
-يوجد بالمدرسة جدول ينظم حضور التلاميذ لمشاهدة البرامج التعليمية.	٣	١٥	١٧	٨٥
-عند الإجابة بلا – اذكر الأسباب				

تمويل التغذية

لتلاميذ التعليم قبل الجامعى



مدخل الدراسة :

ترجع فكرة التغذية المدرسية فى مصر إلى عام ٦٩٦ م ، وذلك بعد افتتاح مدرسة جامع عمرو بن العاص حيث كانت التغذية تقدم للطلاب إما عينًا أو نقدًا ، وظل هذا النظام متبعًا فى جامع أحمد بن طولون ثم فى الجامع الأزهر وكذلك فى بعض الجوامع الأخرى [١] .

وفى عهد محمد على كانت الدراسة تسير وفق النظام الداخلى ، لذلك كان يقدم للتلاميذ غذاء كامل ،واستمر الوضع فى عهد الاحتلال البريطانى حتى عام ١٩٢٣ حيث أصبح التعليم العام بمصروفات ، ثم أعقب ذلك صدور القانون رقم (٢٥) لسنة ١٩٤٢ والذى بموجبه تقررت التغذية لأطفال مدارس التعليم الإلزامى على أن تبدأ بالمناطق المحرومة أولاً . [٢]

ثم استمرت حكومة الثورة منذ عام ١٩٥٢ فى تخصيص جزء من ميزانية التعليم للتغذية المدرسية ، ولكن من الملاحظ أن هذه الميزانية شهدت تذبذبًا بين الارتفاع والانخفاض وفقًا للظروف الاقتصادية تارة والسياسية تارة أخرى ، حيث انخفضت ميزانية التغذية المدرسية فى عام ١٩٥٢ إلى حوالى ٤٠ ٪ نتيجة لعجز ميزانية الدولة [٣] ثم حدث انخفاض كبير فى ميزانية التغذية المدرسية عقب حرب يونيو ١٩٦٧ ، حيث انخفضت من٢٦٦٥٠٠ جنيهًا فى عام ١٩٦٧/٦٦ إلى٦٣٠٠٠٠ جنيهًا فى عام ١٩٦٨/٦٧[٤].

ولقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث فى الآونة الأخيرة بدراسة أثر التغذية المدرسية على مستوى تحصيل التلاميذ ، كذلك تأثير التغذية المدرسية على تقليل الفاقد فى العملية التعليمية، وكذا تأثيرها على نشر الثقافة الغذائية والوعى الصحى بين التلاميذ ٠ ويمكن رصد نتائج بعض هذه الدراسات على المستويين المحلى والإقليمى والدولى فيما يلى :

١ – دراسة مشتركة أجريت بمعرفة المركز القومى للبحوث التربوية وكلية التربية جامعة عين شمس ومعهد التغذية ووزارة الصحة والإدارات المختصة ، بهدف تقييم أثر التغذية المدرسية على العملية التعليمية والصحة العامة للتلاميذ [٥] ٠

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج منها :

* ثبت أن التلاميذ الذين حصلوا على التغذية المدرسية مستوى تحصيلهم أعلى منه عن التلاميذ الذين لم يحصلوا على التغذية المماثلة ٠

* أدى تقديم التغذية المدرسية إلى انتظام التلاميذ فى الدراسة وتقليل الفاقد فى العملية التعليمية نتيجة للغياب أو التسرب ٠

* فتحت التغذية المدرسية آفاقًا جديدة لنشر الثقافة الغذائية بين التلاميذ ، وإرتفاع معدل نمو الوعى الصحى بينهم ٠

* تسهم التغذية المدرسية فى رفع المستوى الصحى للتلاميذ وتقوية الجهاز المناعى لديهم وتزيد من فرص مقاومتهم للأمراض ٠

٢ – دراسة عن الآثار المترتبة عن اشتراك الآباء مع أبنائهم فى برامج التغذية والتدريبات الرياضية بالمدارس[٦] ومن النتائج التى توصلت إليها الدراسة ما يلى :-

* أثبتت الدراسة أن تلاميذ المدارس التى تقدم بها التغذية المدرسية أكثر كفاءة فى أداء التمرينات الرياضية ٠

* أدت الدورات التثقيفية عن التغذية المدرسية إلى إكساب أولياء الأمور ثقافة غذائية لم تكن متوفرة لديهم من قبل ٠

* أدى حضور أولياء الأمور برامج التغذية والتدريبات الرياضية إلى توجيه مزيد من الإهتمام بتغذية الأبناء فى المنزل والإهتمام بوجباتهم وتكاملها ٠

* توصلت الدراسة إلى أن التغذية المدرسية ترفع معدلات إقبال التلاميذ على أداء التمرينات الرياضية والإشتراك فيها .

٣ - دراسة عن تأثير برامج التغذية على الحالة الصحية لبعض أسر المهاجرين بالولايات المتحدة الأمريكية.[٧] أظهرت هذه الدراسة عدة نتائج أهمها :

* ظهور حالات إصابة بمرض السل بين تلاميذ الأحياء الفقيرة فى المدارس التى تفتقر إلى التغذية المدرسية بنسبة أعلى من المدارس التى تقدم بها التغذية المدرسية .

ومن ثم يتضح أن التغذية المدرسية يمكن أن تكون عامل من عوامل دعم البرامج التى تنفذها وزارة الصحة، خاصة برامج التطعيم والوقاية الصحية ، وهذا يؤدى إلى تكامل الآداء فى رعاية النشىء والاهتمام به .

٤ - دراسة الآثار الناتجة عن سوء التغذية فى الفصل المدرسى .[٨]

توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج منها :

* إصابة التلاميذ بأمراض سوء التغذية فى المدارس المحرومة من التغذية المدرسية بنسبة أعلى من مثيلها فى المدارس التى تقدم التغذية المدرسية .

* إرتفاع معدلات إصابة التلاميذ بالغدة الدرقية فى المدارس المحرومة من التغذية المدرسية وخاصة فى المدارس الريفية والصحراوية الفقيرة .

* إنخفاض مستوى التحصيل بين التلاميذالمصابيين بأمراض سوءالتغذية نتيجةلحرمانهم من التغذية المدرسية.

* إرتفاع نسبة التسرب وإرتفاع معدلات غياب التلاميذ المصابين بأمراض سوء التغذية. ويتضح من الدراسة السابقة أن تلاميذ المناطق الريفية

والصحراوية الفقيرة هم أكثر فئات التلاميذ عرضة للإصابة بأمراض سوءالتغذية ، ومن ثم فهم أكثر الفئات إحتياجًا للتغذية المدرسية ٠

وإنطلاقًا من هذه النتائج فإن أهمية الدراسة الحالية تتأسس على مسلمات هى :

أولاً : الحاجة إلى وضع دراسة تحليلية لواقع التغذية المدرسية وتكلفتها الفعلية ومصادر تمويلها فى الفترة ما بين عامى ١٩٨٠ حتى عام ١٩٩٥ ، ومدى التمويل المخصص للتغذية المدرسية مع أعداد التلاميذ فى مرحلة التعليم قبل الجامعى ٠

ثانيًا : التغذية المدرسية هى أحد المحاور الفعالة ضمن المنظومة التعليمية ، وحيث أن النظرة إلى هذه المنظومة أصبحت نظرة تكاملية ، لهذا فإن الرؤى التكاملية لتربية النشء وإعداده أصبحت تولى عناية كبيرة بالنواحى الصحية والغذائية والرعاية الاجتماعية والنفسية للتلاميذ ليس من قبيل الترف والرفاهية وإنما إيمانًا بأهمية بناء الشخصية المتكاملة ٠

ثالثًا : حاجة القائمين على شئون التعليم والمخططين له وكذلك خبراء التربية والصحة إلى قاعدة بيانات إحصائية تتعلق بالتغذية المدرسية ، لكى تصبح مؤشرًا عند إعداد الخطط التعليمية ورسم السياسات الخاصة بالتغذية المدرسية ٠

رابعًا : تنهج وزارة التعليم سياسة تطبيق نظام اليوم الكامل بجميع مراحل التعليم قبل الجامعى ، وذلك يتطلب بقاء التلاميذ لفترة أطول بالمدرسة وإتاحة الفرصة أمامهم لممارسة الأنشطة المدرسية ، ولذا فإن الحاجة إلى التغذية المدرسية وتوفير الاعتمادات المالية اللازمة لها أصبحت ضرورية حتى تتحقق الأهداف المرجوة من سياسة تطبيق نظام اليوم الكامل ٠

خامسًا : تشير الإحصاءات إلى أن ٥٢ ٪ من تلاميذ التعليم الأساسى لديهم (أنيميا) . وأن ٢٠٪ يعانون من نقص فى الفيتامينات والبروتين ، ويؤثر ذلك على النمو السليم لهؤلاء التلاميذ ويجعلهم عرضة للإصابة بالأمراض التى تترك بصمات مستديمة فى كل مراحلهم العمرية وتجعل القدرات المستقبلية لهؤلاء التلاميذ متدنية [٩] .

سادسًا : الاعتمادات المالية للتغذية المدرسية والتى سترد ضمن الدراسة التحليلية تنقص تارة وتزاد أخرى وتثبت أحيانًالأكثر من عام برغم زيادة أعداد التلاميذ وارتفاع معدلات الأسعار.

سابعًا : تتعدد مصادر التمويل التى تعتمد عليها التغذية المدرسية فمنها التمويل الحكومى ، والتمويل الخارجى والتمويل الشعبى ، وهذا التنوع يحتاج إلى التنسيق والتخطيط الجيد بهدف ضمان استمرارية التمويل ودعمه .

ومن هنا نشأت فكرة الدراسة الراهنة وتبلورت مشكلتها .

** مشكلة الدراسة والتساؤلات البحثية :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة منهجيًا فى التساؤل الرئيس التالى :

* ما واقع تمويل التغذية المدرسية لمرحلة التعليم قبل الجامعى فى مصر فى الفترة من ١٩٨٠ إلى ١٩٩٥ ؟

وتتطلب الإجابة على هذا التساؤل الرئيس الإجابة على التساؤلات التالية :

* ما مدى تناسب التمويل المخصص للتغذية المدرسية مع أعداد التلاميذ فى مرحلة التعليم قبل الجامعى فى الفترة من ١٩٨٠ إلى ١٩٩٥ ؟

* ما أهم مصادر تمويل التغذية المدرسية فى مرحلة التعليم قبل الجامعى فى مصر؟

* ما طرق تحقيق أقصى استفادة ممكنة من التمويل المخصص للتغذية المدرسية في مرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر ؟

* ما الرؤية المستقبلية للتمويل اللازم للتغذية المدرسية في مرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر ؟

** أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :

* التعرف على واقع تمويل التغذية المدرسية لمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر في الفترة من عام ١٩٨٠ إلى عام ١٩٩٥ .

* محاولة تقييم مدى اتساق الاحتياجات الفعلية للتغذية المدرسية مع التمويل المخصص لها .

* وضع رؤية مستقبلية لتمويل عملية التغذيـــة المدرسية في مرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر .

** حدود الدراسة :

تنحصر هذه الدراسة في إطار الدراسة التحليلية لواقع التغذية المدرسية في الفترة من ١٩٨٠ إلى ١٩٩٥ لمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر .

** المنهجية المتبعة وخطة الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي ، وذلك لعرض وتحليل واقع التغذية المدرسية وتتبع تطورها ، وتفسيرها على ضوء التمويل المخصص لها ، بهدف الوقوف على مدى فعالية هذا التمويل المتاح من خلال تحليل الجداول الإحصائية الواردة بالدراسة ، مع التركيز على مدلولات الأرقام والإحصاءات ، وتسير هذه الدراسة وفقًا للخطوات التالية :

أولاً : دراسة تحليلية لواقع تمويل التغذية المدرسية فى الفترة من ١٩٨٠ حتى ١٩٩٥ لمرحلة التعليم قبل الجامعى فى مصر.

ثانيًا : وضع رؤية مستقبلية لتمويل التغذية المدرسية لمرحلة التعليم قبل الجامعى حتى عام ٢٠٠٥.

ثالثًا : مناقشة النتائج والمقترحات.

****

أولاً : دراسة تحليلية لواقع تمويل التغذية المدرسية فى الفترة من ١٩٨٠م حتى ١٩٩٥م لمرحلة التعليم قبل الجامعى :

لقد أصبحت البيانات الإحصائية والمعلومات مصدرًا رئيسيًا يساعد المخططين ومتخذى القرار فى رسم السياسات ووضع الخطط الحالية والمستقبلية فى المجالات المختلفة ، ومن ثم فإن دعم مراكز المعلومات ونشرها يعتبر من الضرورات التى تتطلبها آليات التخطيط والتنفيذ ٠

لذلك فإن الدراسة التحليلية لواقع تمويل التغذية المدرسية تستند إلى قاعدة بيانات إحصائية متفرقة استقتها من مصادر مختلفة بهدف الاستفادة من مدلولاتها الإحصائية ، وتوظيفها وذلك بهدف تقويم الواقع الراهن للتغذية المدرسية والوقوف على الأوجه الإيجابية والعمل على دعمها والاستفادة منها ، كذلك معرفة نواحى القصور ودراسة أنسب السبل لمواجهتها ٠

وفيما يلى دراسة تحليلية لواقع التغذية المدرسية ٠

جدول رقم (١)

تطور اعتمادات التغذية المدرسية فى الفترة من ١٩٨١/٨٠م إلى ١٩٩٥/٩٤م [١٠]

السنة	اعتمادات التغذية	ملاحظات
١٩٨١/٨٠	١٨,٧٠٢,٢٠٠	
١٩٨٢/٨١	١٩,٣٠٥,٢٠٠	
١٩٨٣/٨٢	٢٢,٨٨٣,٠٣٨	
١٩٨٤/٨٣	٢٥,٣٧١,٠٠٠	
١٩٨٥/٨٤	٣٠,٨٩١,٣٧١	
١٩٨٦/٨٥	٣٦,٧٤٦,٧٠٣	(لم يتجاوز الصرف ١٠ مليون جنيه)
١٩٨٧/٨٦	٣١,٩٧٧,٠٠٠	لم يستخدم المبلغ
١٩٨٨/٨٧	٣٠,٤٧٧,٠٣٠	
١٩٨٩/٨٨	٣٠,٤٤٨,٠٣٠	وجهت الاعتمادات لأغراض أخرى
١٩٩٠/٨٩	٣٠,٤٤٧,٠٣٠	
١٩٩١/٩٠	٣٠,٤٧٧,٠٣٠	
١٩٩٢/٩١	٣٥,٨٠٦,٥٩٤	
١٩٩٣/٩٢	٤٧,١٩٢,٤٢٤	
١٩٩٤/٩٣	٥٠,٩٠٧,٧٠٠	يشتمل هذا المبلغ على ١٣٥, مليون جنيه منحة كندية ٠ خصص ٤٠ مليون جنيه لتطبيق نظام اليوم الكامل٠
١٩٩٥/٩٤	٩٠,٨٨٣,٠٠٠	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

* الاعتمادات المخصصة للتغذية المدرسية والمعلن عنها ضمن مخصصات الوزارة لا يتم استخدامها لنفس الغرض فى بعض السنوات . وإنما يتم توجيهها لأغراض أخرى تعانى من قصور فى الميزانية المخصصة

لها كما حدث ذلك فى الأعوام التالية :

١ - فى عام ١٩٨٥ /١٩٨٦ تم تخصيص مبلغ ٣٦.٧٤٦,٧٠٣ للتغذية المدرسية ولم يتجاوز الصرف (١٠) مليون جنيه على التغذية فى نفس العام وتم توجيه المبلغ المتبقى لترميم المدارس ٠

٢ - شهد عام ١٩٨٦/ ١٩٨٧ تقلصًا تامًا فى استخدام الميزانيات المخصصة للتغذية المدرسية ، حيث وجهت التغذية المدرسية إلى٤,٠٥ ٪ فقط من عدد تلاميذ المدارس ثم وجهت ميزانية التغذية لأغراض أخرى ٠

٣ - وجهت نسبة من ميزانية ١٩٨٧/ ١٩٨٨ إلى أغراض أخرى ولذلك لم يستفد من التغذية المدرسية سوى ١٧,٦٣ ٪ فقط من إجمالى عدد التلاميذ المقيدين ضمن الفئات المستهدفة٠

٤ - اشتملت ميزانية عام ١٩٩٣/ ١٩٩٤ على ١٣,٥ مليون جنيه قيمة المنحة الكندية ولكن لم تستخدم نظرًا لإدراج المنحة ضمن مخططات التغذية بعد بداية العام الدراسى ولذلك لم تتمكن الوزارة من وضع التخطيط الجيد لاستخدامها ٠

ومما سبق يتضح أن الميزانية المعلن عنها للتغذية المدرسية تخالف القيمة الحقيقية المستخدمة فى بعض السنوات ٠

* زيدت ميزانية التغذية المدرسية فى عام ١٩٩٥/١٩٩٤ ، نظرًا لاتباع تطبيق سياسه اليوم الكامل ولذلك خصص مبلغ (٤٠) مليون جنيه فى هذا العام لتغذية تلاميذ مدارس اليوم الكامل ٠

جدول رقم (٢)

تطور أعداد التلاميذ المستفيدين من التغذية المدرسية فى الفترة من ١٩٨١/٨٠ إلى ١٩٩٥/٩٤(١١)

السنة	إجمالى أعداد التلاميذ المقيدين فى مرحلة التعليم قبل الجامعى	إجمالى أعداد التلاميذ المستفيدين فى مرحلة التعليم قبل الجامعى	النسبة المئوية للتلاميذ الذين تقدم لهم تغذية إلى إجمالى عدد التلاميذ
١٩٨١/٨٠	٦,٦٩٣,٢٥٠	٣,٠٤٦,٥٥٥	٪٤٥,٥١
١٩٨٢/٨١	٧,٠٩٧,٢٦٥	٣,٤٨٣,٢٦١	٪٤٩,٠٧
١٩٨٣/٨٢	٧,٦٣٣,٢٧٧	٣,٦٧٣,٦٠٦	٪٤٨,١٢
١٩٨٤/٨٣	٨,١١٥,١٦٩	٣,٩٢٧,٤١٦	٪٤٨,٣٩
١٩٨٥/٨٤	٨,٦٣٨,٧٦٢	٤,٢٠٢,٥٣٣	٪٤٨,٦٤
١٩٨٦/٨٥	٩,١٧١,٤١٨	٨٨٤,٣٨٢	٪٩,٦٤
١٩٨٧/٨٦	٩,٨٤٢,١٩٣	٣٣٩,٣٧٢	٪٤,٠٥
١٩٨٨/٨٧	١٠,١٢٣,٨١١	١,٩٢٩,٠٧٥	٪١٩,٠٥
١٩٨٩/٨٨	١٠,٤١٩,٥٣٤	١,٨٣٧,٩١٧	٪١٧,٦٣
١٩٩٠/٨٩	١٠,٦٢١,٠٥٦	٢,٢٦٨,٩٠٣	٪٢١,٣٦
١٩٩١/٩٠	١١,٠١٤,٢٠٦	٢,٤٠٨,٠٩١	٪٢١,٨٦
١٩٩٢/٩١	١١,٢٠٥,٧٠٤	٣,٠١٩,١٣٠	٪٢٦,٩٤
١٩٩٣/٩٢	١١,٦١٠,١٢٨	٣,٤٣٨,٨٦٣	٪٢٩,٦٢
١٩٩٤/٩٣	١٢,٠٨٤,٨٥٦	٣,٩٠٩,٩١٤	٪٣٢,٣٥
١٩٩٥/٩٤	١٢,٦٢٠,٤٣٩	٥,٨١٤,٠٦٧	٪٤٦,٠٦

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

لا يوجد اتساق فى مجال التغذية المدرسية بين المنح الخارجية والتمويل المحلي ضمن مخصصات الوزارة ، ونتج عن ذلك تقليص أعداد التلاميذ الذين تقدم لهم تغذية ضمن برنامج الوزارة إلى أقل حد ممكن عام ١٩٨٧/٨٦ ، عقب انتهاء الاتفاقيات مع كل من برنامج الغذاء العالمى وهيئة الإغاثة الكاثوليكية الأمريكية كما هو موضح بتقرير الإدارة العامة للتغذية فى نفس العام ٠

اقتبست إحصاءات التعليم قبل الجامعى بمعرفة الباحث من إحصاءات الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى ، وكذلك إحصاءات الإدارة العامة للتغذية إستنادًا إلى أعداد التلاميذ الحاضرين ، ودون وضع تلاميذ مرحلة رياض الأطفال ضمن الإحصاء.

* ومن ثم فقد شهدت السنوات من ١٩٨١/٨٠ حتى ١٩٨٥/٨٤ ، تقارب النسب المئوية للتلاميذ الذين قدم إليهم تغذية ، حيث تراوحت هذه النسب بين ٤٥,٥١٪ إلى ٤٩,٠٧ ٪ نظرًا لاستمرار المنح الأجنبية الموجهة لتمويل التغذية فى هذه الفترة ٠

* كذلك يلاحظ انخفاض أعداد التلاميذ الذين قدم إليهم تغذية إلى أدنى حد فى العامين ١٩٨٦/٨٥، ١٩٨٧/٨٦ وذلك لسببين :

الأول : توقف المنح الأجنبية كما سبقت الإشارة إليــه ٠

والثانى : توجيه استخدام ميزانية التغذية إلى أغراض أخرى ٠

* اعتبارًا من عام ١٩٨٨/٨٧ اعتمدت التغذية المدرسية على الموارد المالية المحلية المعتمدة ضمن ميزانية الوزارة ، ولهذا انخفضت النسب المئوية للتلاميذ الحاصلين على التغذية المدرسية فى السنوات الخمس ١٩٨٨/٨٧، ١٩٩٣/٩٢ إلى ما بين ١٩,٠٥ ٪ إلى ٢٩,٦٢ ٪، ولم تعد إلى نفس المعدلات فى السنوات

الخمس السابقة ما بين ١٩٨١/٨٠ إلى ١٩٨٥/٨٤ ، وذلك مع الأخذ في الاعتبار عامي التقليص الشديد وهما ١٩٨٦/٨٥ ، ١٩٨٧/٨٦ .

* بدءًا من تطبيق سياسة اليوم الكامل شهدت النسب المئوية للتلاميذ الذين وجهت إليهم التغذية المدرسية ارتفاع ملحوظًا حيث وصلت في عام ١٩٩٤/٩٣ إلى٣٢,٣٥٪، وفي عام ١٩٩٥/٩٤ إلى ٤٦,٠٦٪

جدول رقم (٣)

متوسط نصيب التلميذ من التغذية المدرسية في السنة (١٢)

السنة	اعتمادات التغذية المدرسية	إجمالي أعداد التلاميذ المستفيدين في مرحلة التعليم قبل الجامعي	نصيب التلميذ بالجنيهات في السنة الدراسية
١٩٨١/٨٠	١٨,٧٠٢٢٠٠,	٣,٠٤٦٥٥٥,	٦١٣,
١٩٨٢/٨١	١٩,٣٠٥٢٠٠,	٣,٤٨٣٢٦١,	٥٥٤,
١٩٨٣/٨٢	٢٢,٨٨٣٠٣٨,	٣,٦٧٣٦٩٦,	٦٢٢,
١٩٨٤/٨٣	٢٥,٣٧١٠٠٠,	٣,٩٢٧٤١٦,	٦٤٥,
١٩٨٥/٨٤	٣٠,٨٩١٣٧١,	٤,٢٠٢٥٣٣,	٧٣٥,
١٩٨٦/٨٥	٣٦,٧٤٦٧٠٣,	٨٨٤٣٨٢,	الأرقام المعلنة ليست هي المستخدمة
١٩٨٧/٨٦	٣١,٩٧٧٠٠٠,	٣٩٩٣٧٢,	الأرقام المعلنة ليست هي المستخدمة
١٩٨٨/٨٧	٣٠,٤٧٧٠٣٠,	١,٩٢٩٠٧٥,	١٥٧٩,
١٩٨٩/٨٨	٣٠,٤٤٨٠٣٠,	١,٨٣٧٩١٧,	١٦٥٦,
١٩٩٠/٨٩	٣٠,٤٤٧٠٣٠,	٢,٢٦٨٩٠٣,	١٣٤١,
١٩٩١/٩٠	٣٠٤٤٧,,٠٣٠	٢,٤٠٨٠٩١,	١٢٦٤,
١٩٩٢/٩١	٣٥,٨٠٦٥٩٤,	٣,٠١٩١٣٠,	١١٨٥,
١٩٩٣/٩٢	٤٧,١٩٢٤٢٤,	٣,٤٣٨٨٦٣,	١٣٧٢,
١٩٩٤/٩٣	٥٠,٩٠٧٧٠٠,	٣,٩٠٩٩١٤,	١٣٠٢,
١٩٩٥/٩٤	٩٠,٨٨٣٠٠٠,	٥,٨١٤٠٦٧,	١٥٦٣,

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- عند استقراء بيانات الجدول السابق وتحليلها ، يتضح أن نصيب التلميذ سنويًا من التغذية المدرسية لا يخصص وفق المعايير والقواعد الاقتصادية التي ينبغي مراعاتها مثل معدلات ارتفاع الأسعار السنوية ، ونسب التضخم السنوية ٠ لذلك يلاحظ أن هناك نقصًا في ميزانية التغذية المدرسية في بعض السنوات عن السنوات التي سبقتها كما هو الحال في السنوات التالية :
- بلغ نصيب الفرد في عام ١٩٨١/٨٠ ، ,٦١٣ جنيه سنويًا ثم انخفض في عام ١٩٨٢/٨١ إلى ,٥٥٤ جنيه سنويًا.
- تم حساب النصيب السنوي للتلميذ كمتوسط عام بقسمة القيمة الإجمالية للتغذية في السنة على عدد التلاميذ رغم تفاوت تكلفة الوجبات المقدمة لمدارس التربية الخاصة وكذلك المقدمة للتعليم الفني عن تكلفة الوجبات المقدمة للتعليم الأساسي.
- أخذ نصيب التلميذ السنوي في الانخفاض المستمر منذ عام ١٩٨٩/٨٨ حيث بلغ في نفس العام,١٦٥٦ جنيهًا حتى وصل عام ١٩٩٢/٩١ ما قيمته ,1185 جنيهًا.
- ثم أخذ نصيب التلميذ السنوي من التغذية المدرسية في الارتفاع منذ عام ١٩٩٣/٩٢ حيث بلغ ,١٣٧٢ جنيهًا ، ثم انخفض مرة أخرى في عام ١٩٩٤/٩٣ إلى ,١٣٠٢ جنيهًا ثم ارتفع في عام ١٩٩٥/٩٤ إلى ,١٥٦٣ جنيهًا . ولكن رغم هذا الارتفاع إلا أن نصيب التلميذ لم يصل إلى معدلات أعوام ١٩٨٨/٨٧ ، ١٩٨٩/٨٨

جدول رقم (٤)

نصيب التلميذ من التغذية المدرسية فى اليوم (١٣)   القيمة بالقرش

السنة	نصيب التلميذ فى السنة الدراسية	متوسط عدد أيام التغذية	متوسط نصيب التلميذ فى اليوم
١٩٨١/٨٠	٦١٣	المتوسط التقريبى ١٥٠ يوم	٤٠٨,
١٩٨٢/٨١	٥٥٤	"" "" "" ""	٣٦٩,
١٩٨٣/٨٢	٦٢٢	"" "" "" ""	٤١٤,
١٩٨٤/٨٣	٦٤٥	"" "" "" ""	٤٣٠,
١٩٨٥/٨٤	٧٣٥	"" "" "" ""	٤٩٠,
١٩٨٨/٨٧	١٥٧٩	"" "" "" ""	١٠٥٢,
١٩٨٩/٨٨	١٦٥٦	"" "" "" ""	١١٠٤,
١٩٩٠/٨٩	١٣٤١	"" "" "" ""	٨٩٤,
١٩٩١/٩٠	١٢٦٤	"" "" "" ""	٨٤٢,
١٩٩٢/٩١	١١٨٥	"" "" "" ""	٧٩٠,
١٩٩٣/٩٢	١٣٧٢	"" "" "" ""	٩١٤,
١٩٩٤/٩٣	١٣٠٢	"" "" "" ""	٨٦٨,
١٩٩٥/٩٤	١٥٦٣	"" "" "" ""	١٠٤٢,

* احتساب عدد أيام التغذية السنوى تقريبى نظرًا لصعوبة تحديد عدد أيام العام الدراسى قبل أن تنهج الوزارة سياسة توحيد بدء العام الدراسى ، حيث كانت كل محافظة لديها الحرية فى بدء العام الدراسى، كذلك اختلفت بداية العام الدراسى داخل المحافظة الواحدة من الريف إلى الحضر .

* تم حساب متوسط أيام العام الدراسى بـ ٣٢ اسبوع × ٦ ثم يخصم ١٢ يوم أجازة نصف العام.

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

* يتأرجح نصيب التلميذ من التغذية بين الزيادة تارة وبين التراجع والنقصان أخرى ، ويتضح من ذلك أن ميزانية التغذية لا تبنى على أسس التخطيط المنظم ودون اعتبارها جزءًا أساسيًا من الخطة السنوية للتعليم ، إنما تخضع لما تجود به ميزانية التعليم من فائض ، وليس ذلك بكاف وإنما يستباح ما يخصص ليوجه استخدامه فى أغراض أخرى ، وهذا دليل على ضعف إيمان المخططين بأهمية التغذية المدرسية والدور الذى يمكن أن تؤديه .

* يتضح من مؤشرات نصيب التلميذ من التغذية فى اليوم بأن التغذية المدرسية لاتتم على مدار أيام العام الدراسى ، وإنما تغطى أقل من نصف أيام العام الدراسى ، ويتضح من الاستنتاج السابق ومن خلال مقابلة الأرقام التى تدل على تكلفة نصيب التلميذ من التغذية بالأرقام الحقيقة لأقل سعر سجلته وجبة البسكويت منذ العام الدراسى ١٩٩٢/٩١ وهو خمسة عشر قرشًا للوجبة ، بل تجاوز ثمن الوجبة فى العامين الأخيرين مبلغ العشرون قرشًا . (١٤)

ومن ثم فإن المعلن عن تقديم التغذية المدرسية على مدار العام الدراسى يخالف الواقع ، وبالتالى فإن الهدف من التغذية قد يفقد قيمته أو تتراجع هذه القيمة نتيجة لتقديم التغذية المدرسية لعدة أيام ثم توقفها للأيام الأخرى التى تتبعها ، وبالتالى تفتقد عنصر الاستمرارية .

وقد رصد الباحث من خلال أبنائه فى أحد مدارس ريف الدقهلية لمدة عامين كيفية توزيع التغذية المدرسية فوجد أنها لا تخضع لقاعدة ثابتة ، فأحيانًا تتوقف يوم الخميس من كل اسبوع وتارة أخرى تتوقف يومى الاثنين والخميس من كل اسبوع ، وفى بعض الأحيان تتوقف لعدة أيام لعدم توفر التغذية بمخازن المدرسة أو جهة الإمداد ثم تضاعف الكمية لعدة أيام تاليه تعويضًا للأيام التى يحرم فيها التلميذ من التغذية . (١٥)

جدول رقم (٥)

أعداد التلاميذ الذين تم تغذيتهم بالاعتماد على التمويل الخارجى ونسبتهم من عام ١٩٨١/٨٠ إلى ١٩٩٠/٨٩ (١٦)

السنة	جملة أعداد التلاميذ الذين تم تغذيتهم	أعداد التلاميذ الذين قدمت لهم تغذية عن طريق التمويل الخارجى				جملة	النسبة المئوية
		بمساهمة الهيئات الدولية والجهات الأجنبية	بمساهمة برنامج الغذاء العالمى	بمساهمة هيئة الاغاثة الكاثوليكية الامريكية	عن طريق مشروع الدعم الخارجى		
١٩٨١/٨٠	٣,٠٤٦٥٥٥,	٢,٧٩٣٠٧٠,	-	-	٦١٩٠٢	٢,٨٥٤٩٧٢,	٪٩٣٧١,
١٩٨٢/٨١	٣,٤٨٣٢٦١,	-	١,٧٢٢٣٩٩,	١,٢٣٣٣٢٤,	٦٤٤٦١	٣,٠٢٠١٨٤,	٪٨٦٧٠,
١٩٨٣/٨٢	٣,٦٧٣٦٩٦,	-	١,٤٩٩٣٧٠,	١,٣١٨٤٥٥,	٦٢٣١٤	٢,٨٨٠١٣٩,	٪٧٨٣٩,
١٩٨٤/٨٣	٣,٩٢٧٤١٦,	-	١,٦١١٨٤٦,	١,٤١٤٩٧٧,	٦٨٥٢٨	٣,٠٩٥٣٥١,	٪٧٨٨١,
١٩٨٥/٨٤	٤,٢٠٢٥٣٣,	-	١,٧٦٤٩٣٢,	١,٥٠٦٨٦٣,	٦٤٣٠٥	٣,٣٣٦١٠٠,	٪٧٩٣٨,
١٩٨٦/٨٥	٨٨٤٣٨٢,	-	٤٣٠٥٣	-	-	٤٣٠٥٣	٪٤,٨٦
١٩٨٨/٨٧	١,٩٢٩٠٧٥,	-	-	١,٢٥٦٣٥٧,	٤٠٣٢	١,٢٦٠٣٨٩,	٪٦٥٣٣,
١٩٨٩/٨٨	١,٨٣٧٩١٧,	-	-	١,١٣٠٤٦١,	٩٨٧	١,١٣١٤٤٨,	٪٦١٥٦,
١٩٩٠/٨٩	٢,٢٦٨٩٠٣,	-	-	١,١٨٦١٧٥,	-	١,١٨٦١٧٥,	٪٥٢٢٧,

يتضح من الجدول السابق مايلى :

* شهد عقد الثمانينات اعتماداً على الهيئات الأجنبية والتمويل الخارجى فى تمويل التغذية المدرسية ، حيث شمل هذا التمويل تغذية ,٩٣٧١ ٪ من إجمالى عدد التلاميذ الذين قدمت إليهم أغذية فى عام ١٩٨١/٨٠ ، ثم أخذت هذه النسبة فى التراجع حيث بلغت عام ١٩٩٠/٨٩ نسبة ,٥٢٢٧ من إجمالى عدد التلاميذ ٠

* تقدر النسبة المئوية لأعداد التلاميذ الذين تم تغذيتهم عن طريق التمويل الخارجى منسوبة إلى إجمالى أعداد التلاميذ الذين تم تغذيتهم ٠

* استبعد عام ١٩٨٧/٨٦ من هذا التقدير نظراً لأن التغذية المدرسية تكاد تكون قد توقفت فى هذا العام كما سبق الإشارة ٠

* شملت قنوات التمويل الخارجي للتغذية المدرسية أربع جهات تمويل رئيسية وإن تعددت جهات التمويل من كل جهة رئيسية ، فيما عدا هيئة الإغاثة الكاثوليكية الأمريكية والتي تعتبر جهة تمويل قائمة بذاتها.

* اتسمت هيئة الإغاثة الكاثوليكية ومشروع الدعم الخارجي باستمرارية تمويلهما خلال هذا العقد حيث توقف تمويلها في عام ١٩٨٦/٨٥ نظرًا لانتهاء اتفاقيتهما ، وشهد هذا العام تفاوضًا من أجل تجديد هذا الاتفاق.

الجدول رقم (٦)

الاعتمادات المخصصة للتغذية المدرسية

ونسبة التمويل الأجنبي في الفترة من ١٩٩٢/٩١ إلى ١٩٩٥/٩٤ [١٧]

السنة	اعتمادات الدولة	منحة كندا	جملة	النسبة المئوية لمنحة كندا من إجمالي اعتمادات التغذية
١٩٩٢/٩١	٣٠,٨٠٦٥٩٤,	٥,٠٠٠٠٠٠,	٣٥,٨٠٦٥٩٤,	٪١٣٩٦,
١٩٩٣/٩٢	٣٣,٨٤١٠٠٠,	١٣,٣٥١٤٢٤,	٤٧,١٩٢٤٢٤,	٪٢٨٢٩,
١٩٩٤/٩٣	٣٧,٤٠٧٧٠٠,	١٣,٥٠٠٠٠٠,	٥٠,٩٠٧٧٠٠,	٪٢٦٥١,
١٩٩٥/٩٤	٩٠,٨٨٣٠٠٠,	٩,٥٠٠٠٠٠,	١٠٠,٣٨٣٠٠٠,	٪٩٤٦,

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

* يلاحظ من الجدول السابق أن التمويل الخارجي للتغذية المدرسية قد اقتصر على المنحة المقدمة من كندا خلال الأعوام من ١٩٩٢/٩١ حتى ١٩٩٥/٩٤ .

* عند عقد مقارنة بين التمويل الخارجي للتغذية المدرسية في عقد الثمانينات والأربع سنوات الأولى في عقد التسعينات يتضح انخفاض التمويل الخارجي في

التسعينات حيث بلغ أعلى معدل للمنحة الكندية فى عام ١٩٩٤/٩٣ ويقدر بـ ١٣,٥٠٠٠٠٠, جنيه ٠

* نتيجة لتطبيق سياسة اليوم الكامل ، أصبح تقديم تغذية لتلاميذ المدارس من الضرورات ، لهذا لجأت الوزارة إلى الجهات والهيئات الأجنبية بهدف الحصول على منح لتمويل التغذية المدرسية - كأحد الحلول لمواجهة نقص التغذية المدرسية - وقد استطاعت الوزارة الحصول على منحة قدرها ٢٠ مليون جنيه من السوق الأوربية المشتركة ووقعت الاتفاقية فى١٩٩٥/٦/٤،ويتم استغلال هذا المبلغ على أربع سنوات متتالية.[١٨]

ثانيًا : وضع رؤية مستقبلية لتمويل التغذية المدرسية لمرحلة التعليم قبل الجامعى حتى عام ٢٠٠٥م

عند استقراء الجدول رقم (١) والجدول رقم (٢) يلاحظ وجود عدم اتساق بين الاحتياجات الفعلية للتغذية المدرسية والتمويل المخصص لها ، لهذا ترى الدراسة ضرورة وضع مؤشرات مستقبلية للتغذية المدرسية تركز على محورين :

* *المحور الأول* : وضع مؤشرات مستقبلية لأعداد تلاميذ مرحلة التعليم قبل الجامعى المستهدف تغذيتها ٠

* *والمحور الثانى:* وضع مؤشرات مستقبلية لميزانية التغذية المدرسية حتى عام ٢٠٠٥ حتى يمكن الاستفادة منها فى التخطيط المستقبلى للتغذية المدرسية ٠

وفيما يلى جدول يوضح أعداد تلاميذ التعليم قبل الجامعى ومؤشرات التطور المستقبلى للزيادة السنوية فى أعداد تلاميذ التعليم قبل الجامعى حتى ٢٠٠٥م.

جدول رقم (٧)

أعداد تلاميذ التعليم قبل الجامعى ومؤشرات مستقبلية حتى ٢٠٠٥ (١٩)

السنة	عدد تلاميذ مرحلة التعليم قبل الجامعي
١٩٩٠/٨٩	١١,٣٦٦٠٨٣,
١٩٩١/٩٠	١١,٨٣٧٢٦٤,
١٩٩٢/٩١	١٢,١٠١٨٦٤,
١٩٩٣/٩٢	١٢,٦٠١١٦٦,
١٩٩٤/٩٣	١٣,١٥١٥٧٧,
١٩٩٥/٩٤	١٣,٧٥٣٣٩٤,
١٩٩٦/٩٥	١٤,٢٣٠٨٤٤,
١٩٩٧/٩٦	١٤,٧٠٨٢٩٤,
١٩٩٨/٩٧	١٥,١٨٥٧٤٤,
١٩٩٩/٩٨	١٥,٦٦٣١٩٤,
٢٠٠٠/٩٩	١٦,١٤٠٦٤٤,
٢٠٠١/٢٠٠٠	١٦,٦١٨٠٩٤,
٢٠٠٢/٢٠٠١	١٧,٠٩٥٥٤٤,
٢٠٠٣/٢٠٠٢	١٧,٥٧٢٩٩٤,
٢٠٠٤/٢٠٠٣	١٨,٠٥٠٢٤٤,
٢٠٠٥/٢٠٠٤	١٨,٥٢٧٨٩٤,

ولقد تم الاستعانة بمعادلة التنبؤ (٢٠) بهدف التنبؤ بأعداد التلاميذ بمرحلة التعليم قبل الجامعى حتى عام ٢٠٠٤ /٢٠٠٥ وهى :

$$PT + O = PT + F(O)$$

حيث : PT +O عدد التلاميذ فى سنة التنبؤ

PT عدد التلاميذ فى سنة الأساس

T سنة الأساس

O الزمن (عدد السنوات من سنة الأساس (T) حتى سنة التنبؤ (O + T)

F (O) متوسط معدل التغير فى الزمن O

المؤشرات المستقبلية لميزانية التغذية المدرسية لمرحلة التعليم قبل الجامعى منذ عام ١٩٩٦/٩٥ حتى عام ٢٠٠٥ ٠

ولقد بنيت هذه المؤشرات على عدة أسس :

أولاً : أن هذه المؤشرات اعتمدت على دراسة الميزانية المخصصة للتغذية فى الفترة من ١٩٩٨١/٨٠ حتى عام ١٩٩٥/٩٤ والواردة بالجدول رقم (١) ٠

ثانيًا : تم صياغة هذه المؤشرات على ضوء افتراضين رئيسين :

الافتـراض الأول : وهو تغذية تلاميذ مرحلة التعليم قبل الجامعى

والافتراض الثانى : أن هؤلاء تقدم لهم التغذية طوال أيام العام الدراسى ٠

ثالثًا : راعت هذه المؤشرات الفجـوة الموجـودة بين الخطـاب الرسمـى المعلـن مـن خلال التصريحات الرسمية بأنه يتم تغذية تلاميذ هـذه المرحلـة ومـا ينبغـى أن يكون بالفعل ٠

رابعًا : هذه المؤشرات المستقبلية الدالـة على ميزانيـة التغذيـة المدرسـية مـا هـى إلا دلالات يمكـن الاسترشـاد بـها عنـد وضـع رؤى مسـتقبلية للخطـط التعليميـة المختلفة ٠

خامسًا : يمكن من خلال هذه المؤشرات حذف أو إضافة أى عدد من التلاميـذ يرى المختصون عدم حاجاتهم إلى التغذية طبقًا لترتيب أولويـات احتياجـات التلاميذ أو تبعًا للميزانية المقدرة لذلك٠

سادسًا : تكلفة الوجبة المدرسية قدرت طبقًا لواقع تكلفتها الفعلية المعلنة من الوزارة وليست كما ينبغى أن تكون عليه كما هـو موضح فـى تفسيرات الجـدول التالى ٠

. وفيما يلى جدول يوضح المؤشرات المستقبلية لميزانيـة التغذيـة المدرسية لمرحلة التعليم قبل الجامعى فى الفترة من ١٩٩٦/٩٥ حتى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤م.

جدول رقم (٨)

مؤشرات ميزانية التغذية المدرسية لمرحلة التعليم قبل الجامعى فى الفترة من ١٩٩٦/٩٥ حتى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤ (٢١)

السنة	تطور أعداد تلاميد مرحلة التعليم قبل الجامعى	تكلفة الوجبة الواحدة بالجنيه	القيمة المالية المقدرة لتكلفة التغذية المدرسية فى العام
١٩٩٦/٩٥	١٤,٢٣٠٨٤٤,	,٦٠	١٢٨,٠٧٧٥٩٠,
١٩٩٧/٩٦	١٤,٧٠٨٢٩٤,	,٦٦	١٤٥,٦١٢١١٠,
١٩٩٨/٩٧	١٥,١٨٥٧٤٤,	,٧٣	١٦٦,٢٨٣٨٩٠,
١٩٩٩/٩٨	١٥,٦٦٣١٩٤,	,٨٠	١٨٧,٧٩٩٨٣٢,
٢٠٠٠/٩٩	١٦,١٤٠٦٤٤,	,٨٨	٢١٣,٠٥٦٤٩٠,
٢٠٠١/٢٠٠٠	١٦,٦١٨٠٩٤,	,٩٧	٢٤١,٧٩٣٢٦٠,
٢٠٠٢/٢٠٠١	١٧,٠٩٥٥٤٤,	١٠٧,	٢٧٤,٣٨٣٤٨٠,
٢٠٠٣/٢٠٠٢	١٧,٥٧٢٩٩٤,	١١٨,	٣١١,٠٤١٩٨٠,
٢٠٠٤/٢٠٠٣	١٨,٠٥٠٢٤٤,	١٣٠,	٣٥١,٩٧٩٧٥٠,
٢٠٠٥/٢٠٠٤	١٨,٥٢٧٨٩٤,	١٤٣,	٣٩٧,٤٢٣٣٢٠,

ولقد تم تقدير قيمة التغذية المدرسية فى الفترة حتى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤ من خلال ما يلى :

* تم تقدير أعداد التلاميذ فى مرحلة التعليم قبل الجامعى من خلال الجدول رقم (٧) والذى يوضح المؤشرات المستقبلية لأعداد تلاميذ هذه المرحلة ٠

* قدرت تكلفة الوجبة الواحدة من خلال حساب متوسطات الزيادة السنوية فى العشر سنوات الأخيرة فى الفترة من ١٩٨٥/٨٤ حتى ١٩٩٥/٩٤ وجاءت متوسط الزيادة بنسبة ١٠ ٪ سنويًا تقريبًا ٠

* قدرت عدد أيام العام الدراسى بـ ١٥٠ يومًا على أساس أن العام الدراسى ٣٢ اسبوع ثم تخصم أجازة نصف العام والأعياد الرسمية ٠

* أمكن حساب القيمة المالية المقدرة لتكلفة التغذية المدرسية كمؤشرات مستقبلية للفترة من ١٩٩٦/٩٥ حتى ٢٠٠٥/٢٠٠٤ من خلال : القيمة المالية المقدرة لتكلفة التغذية المدرسية فى العام = مؤشرات أعداد التلاميذ المستقبلية × تكلفة الوجبة الواحدة × ١٥٠ يوم ٠

ثالثًا : مناقشة أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة :

من خلال الدراسة التحليلية لواقع تمويل التغذية المدرسية فى الفترة ما بين عامى ١٩٨٠ حتى ١٩٩٥ لمرحلة التعليم قبل الجامعى ، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج ، فيما يلى عرض لأهمها :

١ - عند استقراء الجداول الإحصائية الدالة على الميزانية المخصصة للتغذية المدرسية فى الفترة الزمنية المحددة للدراسة ، يلاحظ عدم ثبات هذه الميزانية وتذبذبها بين الارتفاع والانخفاض، أو ثباتها لأكثر من عام كما هو موضح بالجدول رقم (١) دون مراعاة الأسس الرئيسية التالية :

* الزيادة السنوية لأعداد التلاميذ ٠

* الارتفاع السنوى فى أسعار تكلفة التغذية المدرسية .

٢ - توجيه استخدام مخصصات التغذية المدرسية إل أغراض أخرى فى بعض الأعوام كما حدث على سبيل المثال فى عام ١٩٨٦/٨٥ ، ١٩٨٧/٨٦ ، ١٩٨٩/٨٨، الجدول رقم (١) يوضح ذلك .

ولهذا يجب عدم المساس بميزانية التغذية المدرسية تحت أى ظرف من الظروف ، بل العمل على زيادتها .

٣ - التغذية المدرسية لا تغطى جميع مدارس الجمهورية فى مرحلة التعليم قبل الجامعى ، رغم أن أحد أهداف التغذية المدرسية تغطية هذه الشريحة العمرية . ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٢) حيث لا تغطى التغذية المدرسية سوى ٤٦ ٪ تقريبًا من عدد تلاميذ مرحلة التعليم قبل الجامعى .

٤ - يوجد فاقد اقتصادى نتيجة لفساد بعض الكميات المخصصة لتغذية تلاميذ المدارس ، ونتيجة لذلك صدرت قرارات بإعدام الكميات الفاسدة.مماترتب عليه حدوث حالات تسمم لبعض التلاميذ (٢٢) ويرجع سبب فساد هذه الكميات من واقع سجلات مديرية التربية والتعليم بالدقهلية لسببين :

الأول : سوء التخزين وافتقار بعض المدارس إلى مخازن يتوفر بها الشروط الصحية .

الثانى: انتهاء مدة الصلاحية المحددة لهذه المواد الغذائية نتيجة لتأخر توريدها للمدارس .

٥ - تقدم التغذية المدرسية بصفة غير منتظمة على مدار العام الدراسى نتيجة لقصور فى الاعتمادات المخصصة لها ، مما ترتب عليه أن أصبح تقديم التغذية المدرسية يتم طبقًا للمتاح منها وفى الأوقات التى يتم ورودها ، كما هو موضح فى الجدول رقم (٤) .

ولهـذا تـرى الدراسـة أن يراعـى عنـد وضـع الخطـط التعليميـة واعتمـاد الميزانيات الخاصة بالتغذية أن تغطى العام الدراسي بأكمله ، وأن تعذر ذلك فيجب الاستعانة بخبراء فـى مجـال التغذيـة لتحديـد أكثر فترات العام الدراسـى احتياجًـا للتغذية ٠

٦ – يلاحـظ أن القـائمين بالإشـراف وتوزيـع المـواد الغذائيـة علـى التلاميـذ فـى المدارس أحـد الإداريين ويعاونه بعض العمـال ، وبذلـك ينتقـى معـه بعـض أهداف التغذية المدرسية وهى:

* إكساب التلاميذ عادات غذائية سليمة ٠

* الاهتمام بتزويد التلاميذ بثقافة غذائية تتناسب مع مراحلهم العمرية المختلفة.

ولذا يجب أن يتوفر بكل مدرسة أخصائى تغذية أو أكثر ليتناسب مع أعداد تلاميذ كل مدرسة يتولى مسئولية الإشراف ونوزيع التغذية المدرسية ، ووضع البرامج التغذوية المناسبة وتنفيذها داخل المدرسة ، مع الاستعانة بالمختصين فـى عقـد ندوات تتعلق بالتغذية المدرسية ٠

٧ – يمكن الاستعانة بمعلمات الاقتصاد المنزلى فى حالة عدم توفر أخصائى تغذيـة بالمدارس لاعتبارين أساسيين :

الأول: وجود كليات التربية النوعية فـى معظـم محافظات الجمهورية ، حيث تعتبر شعبة الاقتصاد المنزلى من الشعب الرئيسية فى هذه الكليات ، ومع استمرار تخرج عدة دفعات متتالية بدأ يلاحظ وفرة فـى خرجات هـذه الشعبة ، لـذا يمكن الاستعانة بهم فى هذا المجال ٠

٨ – أثبتت الدراسـات المشار إليها فـى الدراسـة أن التغذيـة المدرسـية تـؤدى إلى انتظام التلاميـذ فـى الدراسة ، وهـذا يحـد مـن عملية التسرب المدرسـى ، ممـا يؤدى إلى الحد من الفاقد الاقتصادى ويقلل من الميزانيات المرصودة لـبرامج محو الأمية ٠

٩ - إن للتغذية المدرسية مردودًا اقتصاديًا على الجوانب الأخرى للعملية التعليمية كما أشارت دراسة المركز القومي للبحوث التربوية ، ومعهد التغذية [٢٣] ، مثل رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ الذين حصلوا على التغذية المدرسية ، كذلك رفع المستوى الصحي للتلاميذ وتقوية جهازهم المناعي وزيادة فرص مقاومتهم للأمراض ، مما يحد من ارتفاع الميزانيات المخصصة لعلاج التلاميذ والتأمين الصحي .

١٠ - يلاحظ من خلال المقابلة الشخصية للباحث بمدير عام التغذية بالوزارة أن التغذية المدرسية المقدمة لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي نوع موحد من البسكويت لمختلف أعمار التلاميذ في هذه المرحلة ، وكذلك لمعظم محافظات الجمهورية برغم اختلاف البيئات .

لهذا يجب الاسترشاد برأي خبراء التغذية والمراكز البحثية المنوطة بهذا المجال لتقدير الاحتياجات الغذائية للتلاميذ في ضوء الإمكانات المادية المخصصة للتغذية المدرسية .

١١ - إتاحة الفرصة أمام الشركات المتخصصة في الصناعات الغذائية من أجل المساهمة في تمويل التغذية المدرسية،كذلك مساهمة رجال الأعمال وأصحاب الصناعات الخاصة . عن طريق وضع أسس لسبل تحفيزهم .

١٢ - يلاحظ من الجدول رقم (٣) ضآلة نصيب التلميذ السنوي بالجنيهات حيث قدر بحوالي (١٦) جنيهًا تقريبًا في السنة ، وهذا يدل على مدى قصور الميزانية المخصصة للتغذية المدرسية ، والتي لا يمكن أن تفي بالغرض التي خصصت من أجلها .

١٣ - واستنادًا إلى النتيجة السابقة ينخفض نصيب التلميذ اليومي من التغذية المدرسية إلى حوالي (١١) قرش كما هو موضح بالجدول رقم (١٢) وهذا يؤكد التناقض والفجوة المعلنة على أن متوسط تكلفة الوجبة المدرسية في

اليوم يصل إلى (٤٨) قرش فى المتوسط فى حين أن النصيب اليومى للتلميذ أقل من ذلك بكثير .

١٤ - يلاحظ أن التمويل الخارجى للتغذية المدرسية كان يمثل نسبة مرتفعة من إجمالى ميزانية التغذية المدرسية فى الفترة من عام ١٩٨١/٨٠ حتى ١٩٨٥/٨٤ حيث تراوح بين ,٧٩٣٨ ٪ إلى ,٩٣٧١ ٪ .

* ثم انخفض فى الفترة من ١٩٨٦/٨٥ حتى ١٩٩٠/٨٩ حيث تراوح بين ,٥٢٢٧ ٪ إلى,٦٥٣٣٪ كما هو موضح فى الجدول رقم (٥) .

* ثم أصبحت المنحة الكندية تشكل معظم ما يقدم من الخارج للتغذية المدرسية حيث تراوح ما بين ,٩٤٦٪ إلى ,١٣٩٦٪ فى الفترة ما بين ١٩٩٢/٩١ حتى ١٩٩٥/٩٤ كما هو موضح بالجدول رقم (٦) .

* ولهذا يجب أن توضع ميزانية التغذية المدرسية فى الاعتبار عند وضع وصياغة الخطط التعليمية المستقبلية ، والاهتمام بصفة خاصة بالمناطق الفقيرة والمحرومة

كذلك يجب أن توضع المنح الأجنبية الموجهة للتغذية المدرسية ، كجزء من ميزانية التغذية بحيث يراعى مدة المنحة والمبالغ المخصصة لها كل سنة ، ووضع البدائل المقترحة عند انتهاء قيمة المنحة أو توقفها لأى سبب كما حدث فى عام ١٩٨٦/٨٥ عند توقف هيئة الإغاثة الكاثوليكية الأمريكية ، وأدى ذلك إلى توقف التغذية المدرسية فى هذا العام .

١٥ - يمكن الاستفادة من دراسة البنك الدولى [٢٤] والتى قام بتمويل تطبيق نتائجها فى ثلاثين بلداً، ومن النتائج الهامة لهذه الدراسة أنه يمكن إضافة المغذيات الدقيقة لمياه الشرب فى المناطق الفقيرة ، وهى فيتامين (أ) ومادتا اليود والحديد ، واتضح بعد تنفيذ هذه الدراسة انخفاض معدلات الإصابة بسوء التغذية والأنيميا ، كذلك التغلب على الإعاقات التى كانت تنشأ نتيجة لذلك .

وأوضحت هذه الدراسة أن تكاليف تنفيذ هذا المشروع ليست مرتفعة حيث تتكلف إضافة هذه العناصر لبلد عدد سكانه ٥٠ مليون نسمة حوالى ٢٥ مليون دولار سنويًا ، وبهذا يمكن تطبيق هذا البرنامج بافتراض تطبيقه على كافة أنحاء الجمهورية بتكلفة تقدر بحوالى ٣٨ مليون دولار وهذا المبلغ لا يتناسب مع ما أثبتته الدراسة من نتائج .

كذلك يمكن تطبيقه على أماكن محددة بعد استطلاع آراء المختصين فى هذا الميدان .

المراجع والهوامش

****

١- مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية بالاتفاق مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية : تعليم المرحلة الأولى فى مصر - ديسمبر ١٩٥٤ - ينـــاير ١٩٥٥ ، مطـــابع شـــركة الاعلانـــات الشرقية ، ١٩٥٤ ، ١١٧ ص .

٢- عوض توفيق عوض : الرعاية الغذائية (التغذية المدرسية) إتجاهات السياسة التعليمية فى الثمانينات ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة، ١٩٩١ ، صفحة ٥١٢ .

٣- محمد توفيق خفاجى ، وإبراهيم حافظ : التغذية المدرسية ، القاهرة ، مركز الوثائق والبحوث التربوية ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦١ ، ص ٤ .

٤- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتغذية : تقرير احصائى عن التغذية المدرسية فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣ ، ص ٣ .

٥- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتغذية : المرجع السابق ، ص ١ .

6 - Cotter , Anne and others : Nutrition program Boosts dental health of orange country migrant Families , California agriculture , Vol .49 , No . 2 , March - April , 1995 , P . 31 .

7- Hopper , chris A . , and others : Effect of including parents in aschool Based exercise and Nutrition , program For children , research quarterly For exercise and sport , V . 63 . N . 3 , 1992 , P . 315 .

8- Ernesto Pollitt : Malnutrition and infection in the classroom , Unesco , 1990 , P.P. 26 . 30 .

٩- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم نظرة إلى المستقبل ، مطبعة روزاليوسف الجديدة، ١٩٩٢ ، ص ٧٤ .

١٠- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتغذية :

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٨١/٨٠.

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٨٢/٨١ .

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٨٣/٨٢ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٨٤/٨٣ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٨٥/٨٤ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٨٦/٨٥ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٨٧/٨٦ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٨٨/٨٧ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٨٩/٨٨ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٩٠/٨٩ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٩١/٩٠ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٩٢/٩١ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام١٩٩٣/٩٢ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٩٤/٩٣ ٠

تقرير عن التغذية المدرسية لعام ١٩٩٥/٩٤ ٠

١١- تم بمعرفة الباحث من خلال ، وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتغذية :
تقارير الإدارة العامة للتغذية من عام ١٩٨٢/٨١ إلى عام ١٩٩٥/٩٤ المرجع السابق ٠

١٢- وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى : إحصاءات التعليم قبل الجامعى من عام ١٩٨٢/٨١ إلى عام ١٩٩٥/٩٤ ٠

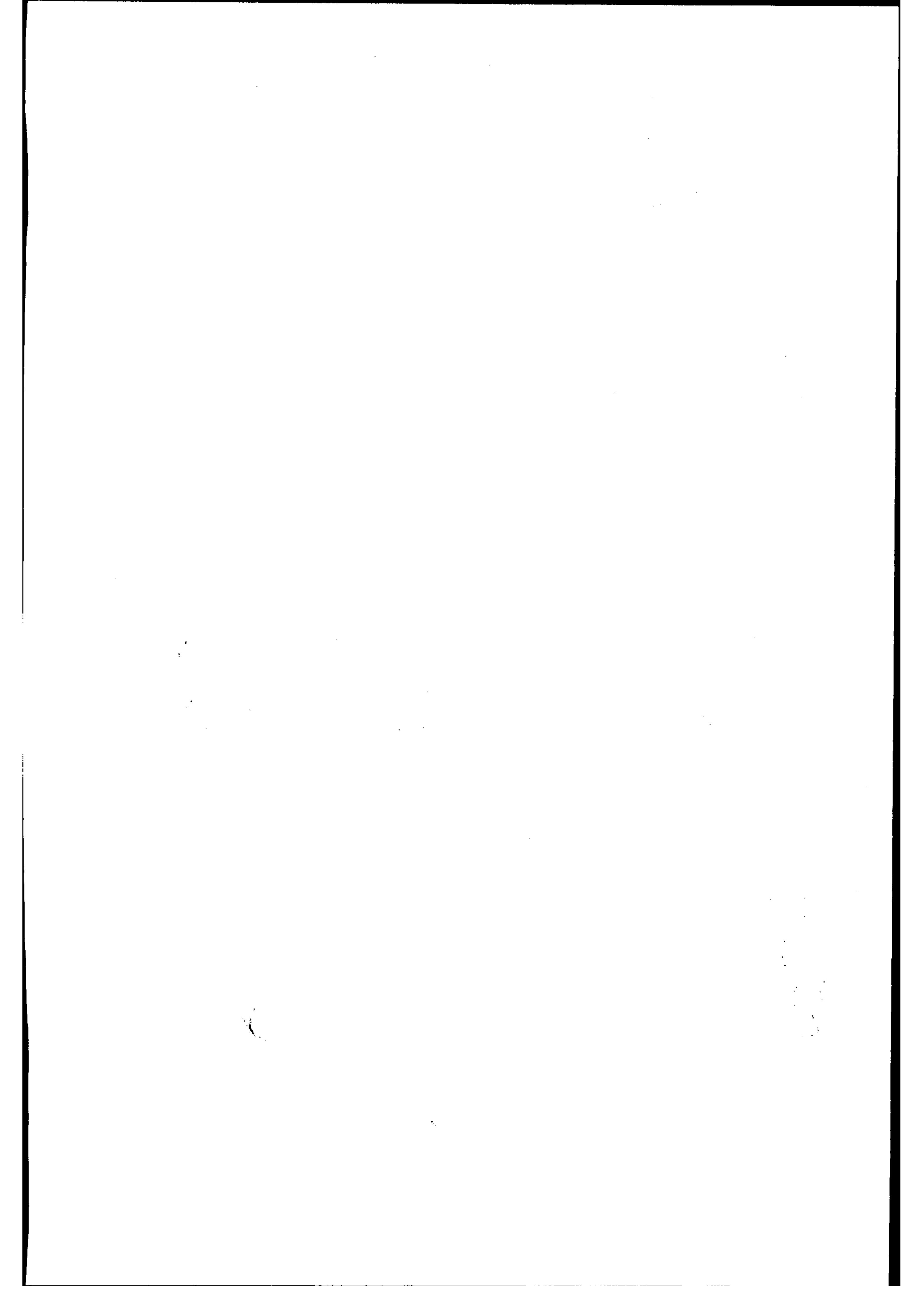
١٣- تم بمعرفة الباحث : من خلال نتائج الجدول رقم (٢) ، كذلك من خلال التقديرات التقريبية لعدد أيام العام الدراسى ٠

١٤- مقابله شخصية للباحث مع الأستاذ/ محمد سعد مدير عام التغذية بديوان وزارة التربية والتعليم ٠

١٥- تتبع الباحث توزيع التغذية فى مدرسة كفر الترعة الجديدة الابتدائية بإدارة شربين التعليمية محافظة الدقهلية . فى عامى ١٩٩٤/٩٣ ، ١٩٩٥/٩٤ والمدرسة نموذج لتوزيع التغذية المدرسية على مستوى المحافظة ٠

١٦- تم بمعرفة الباحث من خلال ، وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتغذية :
تقارير الإدارة العامة للتغذية من عام ١٩٨٢/٨١ إلى عام ١٩٩٥/٩٤ ، مرجع سابق .
١٧- تم بمعرفة الباحث من خلال ، وزارة التربية والتعليم : إنجازات التعليم فى (٤) أعوام ، (مشروع مبارك القومى) ، أكتوبر ١٩٩٥ ص ١٦٦ .
١٨- وزارة التربية والتعليم : إنجازات التعليم فى (٤) أعوام ، المرجع السابق ، ص ١٦٦ .
١٩- تم بمعرفة الباحث من خلال وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى احصاءات التعليم قبل الجامعى فى الفترة من ١٩٩٠/٨٩ حتى عام ١٩٩٥/٩٤ .
* المجالس القومية المتخصصة / التعليم العام والفنى ، المجلد السادس ، موسوعة المجالس المتخصصة القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ١٧٣ .
٢٠- محمد حسن فج النور : مجالات التخطيط الإقليمى وأساليبه التحليلية ، مذكرة رقم (١٠٤٠) معهد التخطيط القومى ، ١٩٧٣ ، ص ص ١١ - ١٢.
٢١- تم بمعرفة الباحث من خلال : - المرجع السابق
- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتغذية .
٢٢- محافظة الدقهلية : مديرية الشئون الصحية : قرار (١٤٩) الصادر فى ١٩٩٥/٤/٢ .
٢٣- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتغذية : تقرير إحصائى عن التغذية المدرسية فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣ ، مرجع سابق ص ٢ .
24- Th World Bank : Enriching Lives , overcoming vitamin and mineral Malnutrition in developing countiries , development in Practice series , Washington , D . C ., 1994 .

الجديد فى معالجة اقتصاديات التعليم
ومعالجة بعض المشكلات التعليمية



مدخل للدراسة :

يشهد مقدم القرن الحادى والعشرين صخب إعلامى لما يتوقع أن تشهده الألفية الجديدة من تغيرات اقتصادية ، بدأت معالمها تطفو على السطح ، وتلوح نذرها فى سماء اقتصاديات الدول الآخذة فى طريق النمو ، وأضحت اتفاقية " الجات " أحد معالم رؤى الاقتصاد الجديد أثر بعد عين ، وأضحى التعامل معها ومعالجة آثارها الفاعلة على اقتصاديات الدول لا مناص منه .

ومن ثم لاحت فى الأفق تنافرات اقتصادية واجتماعية لظهور الاقتصاد المعولم ونتائجه تسفر عن ضرورة التعامل مع العولمة الاقتصادية بسياقاتها الجديدة ، ويتطلب ذلك إعادة هيكلة الاتجاه المتعاظم نحو الاقتصاد مع التركيز على نهجين أساسيين :

الأول : الحفاظ على الاقتصاد الوطنى .

الثانى : صياغة بنى جديدة تؤدى إلى التناغم بين نماء الاقتصاد الوطنى والحرص على تطوره والنهوض به ، وبين التعامل مع النظم الاقتصادية العالمية الجديدة .

ومن هنا فإن الاقتصاد المصرى بأبعاده التنموية يقع بين مطرقة الخصوصية وسندان العولمة الاقتصادية ، وأضحت الأهمية معقودة على التعليم لإحداث التلاقح بين النظام الوطنى والأنظمة العالمية ، ويتطلب ذلك التخطيط الجيد للتعليم بعلومه المتعددة وعلى وجه الخصوص علم اقتصاديات التعليم المنوط بإرساء قواعد تثرى الأفراد وتسهم فى تزويدهم بالإعداد المناسب لمواكبة التطورات المستحدثة .

وأصبح تطبيق المعايير الاقتصادية الدولية ، يتطلب من قطاع التعليم صياغتها ضمن أهداف التعليم ، فقد أضحت التجارة الإلكترونية واقع ملموس وهدفاً مأمولاً ، حيث أشارت إحصاءات العائد الاقتصادى من التجارة الإلكترونية عبر شبكات " الإنترنت " إلى ٦٤ مليار دولار فى الربع الأول من عام ١٩٩٨ ، وارتفع إلى

١١٧ مليار دولار فى الربع الأول من عام ١٩٩٩ ، وتم تقدير إجمالى عائد عام ١٩٩٩ كاملاً بمبلغ ٥٠٠ مليار دولار [١] .

والحصول على شريحة من هذه " الكعكة " الاقتصادية العالمية لمصرنا يتطلب أن نلهس جادين من أجل تحقيق الجودة فى جميع مراحل الإنتاج ، والتى تشترط شروطاً صارمة للحصول على شهادات " الأيزو " بدءاً من " الأيزو " ٩٠٠٠ وتصاعد أرقامها [٢]. وهذه الجودة لا تتأتى إلا من خلال تحسين جودة التعليم كأحد المخرجات الرئيسية لأسواق العمل المختلفة .

ويعتبر التعليم أداة رئيسية لتدعيم التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وأصبح التعليم استثماراً اجتماعياً واقتصادياً ، وتلاشت فكرة تصنيف التعليم على أساس أنه استهلاكى النفقات والمردود . وأصبحت الحاجة ماسة لمعالجة الهوة السحيقة التى تؤثر على العائد الاقتصادى من التعليم ، من حيث ندرة الخريجين فى تخصصات مطلوبة ، وكثرة عدد الخريجين فى مجالات ليست أسواق العمل فى حاجة إليهم [٣].

لا غرو أن التقدم الاقتصادى العالمى يتم على شكل موجات ، تأخذ كل موجة منطقة اقتصادية Economic space إلى درجة أعلى فى سلم التقدم ، وفى ظل موجة عولمة الاقتصاد لا مكان لاقتصاد غير تنافسى ، فالدول وبصفة خاصة الدول الصغيرة ليس أمامها خيار كبير فى اختيار النظام الاقتصادى ، بل عليها أن تتواءم مع السياسات الاقتصادية السليمة وتوفير مقومات المنافسة العالمية [٤].

وأصبح من المسلمات أن الاهتمام بالتعليم يمثل أهم الحلول للدول التى تواجه مشكلات اقتصادية تؤدى إلى تدنى الدخول الاقتصادية للأفراد ، وهو السبيل لإحداث نمو اقتصادى حقيقى للأفراد [٥].

وأصبحت القضية كيف نستطيع توفير التمويل اللازم لقطاع التعليم ، وتوفير ميزانية خاصة بالتعليم ليست المشكلة الرئيسية ، ولكن الأهم منها هو كيفية إنفاق هذه الميزانية بحيث تعطى عائداً ذا أهمية فى الكيف وليس فى الكم .

ومن هنا تمحورت أهمية اقتصاديات التعليم والوقوف على الجديد فى هذا العلم الواعد ، الذى يمكن من خلال توظيفه الإسهام فى التخطيط الجيد لموازنات تمويل التعليم ، فى ضوء رؤية مستقبلية تتجاوب مع المستحدثات العالمية .

❖ ويتطلب عرض هذه الرؤى توزيعها على المحاور التالية :

المحور الأول : مستحدثات اقتصاديات التعليم .

المحور الثانى : تمويل التعليم .

المحور الثالث : تخطيط التعليم .

المحور الرابع: رؤية توظيفية للجديد فى مجال اقتصاديات التعليم .

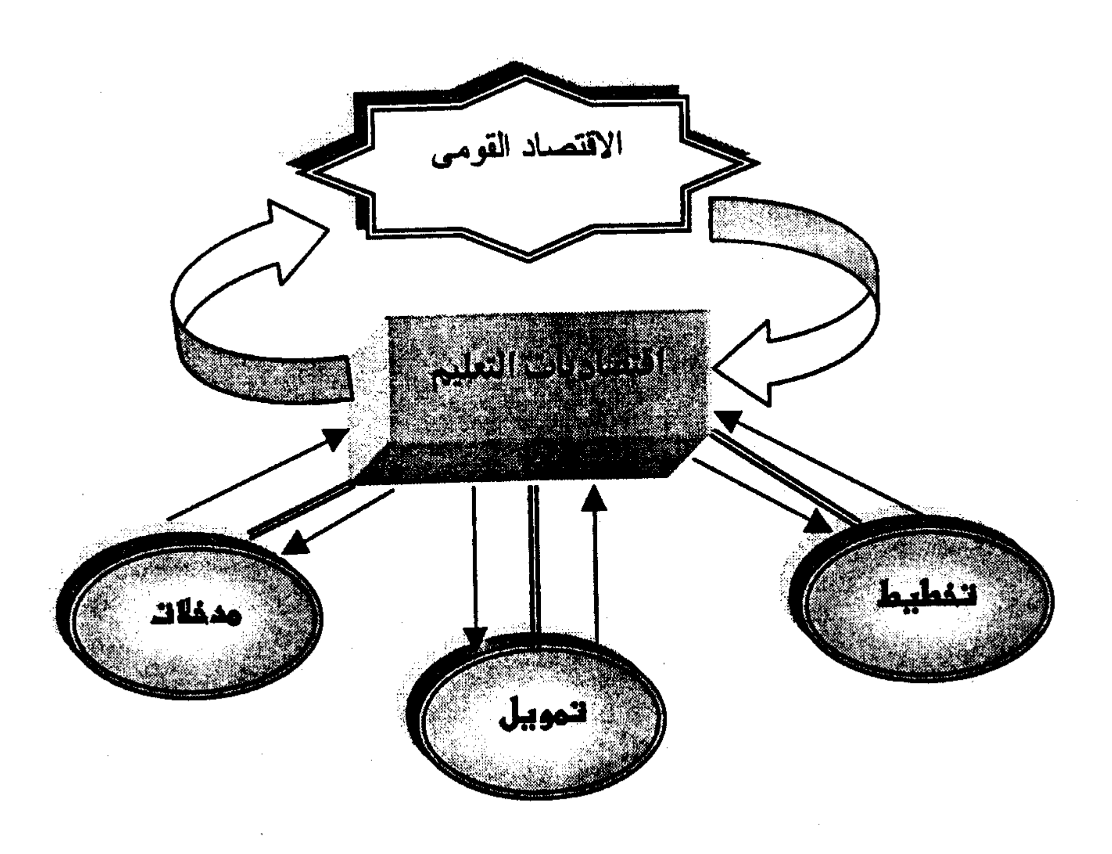
وهذا التوزيع الهدف منه تسهيل عرض المستحدثات فى مجال اقتصاديات التعليم ، مع التأكيد على النظرة التكاملية للعناصر الثلاث وفيما يلى عرض للمحاور السالف ذكرها :

المحور الأول : مستحدثات اقتصاديات التعليم

لا غرو أن العنصر البشرى أهم عناصر الإنتاج الأساسية قاطبة ، من حيث قيمته الاقتصادية والاجتماعية فى العصر الحديث الذى يتسم بالتقدم التكنولوجى والمعرفى ، وتنبع هذه الأهمية من كون العنصر البشرى يمثل العوامل المحركة للإنتاج [٦] ويتطلب ذلك تنمية القدرة على السيطرة على الثروة الطبيعية والتخطيط الجيد لها ، والأهم من ذلك حسن استثمار الثروات البشرية ، وهذه البلورة من صميم اقتصاديات التعليم .

ومن ثم فإن اقتصاديات التعليم تمثل حجر الأساس للاقتصاد القومى العام ، رغم أن تمويل التعليم يتأتى منه ، إلا أن مردود التعليم يعود فى صورة تغذية مرتدة للاقتصاد القومى حتى تكتمل دائرة دوران الاقتصاد ، وإما أن تكون هذه التغذية عفية تنهض بالاقتصاد ، أو ضعيفة تهوى به وينجم عنها المشكلات الاقتصادية التى تضعف التنمية المستدامة وتؤثر على أنساق التنمية الاجتماعية والاقتصادية ويتضح ذلك فى (شكل ١) .

شكل (١)



❁ نماذج من الدراسات الجديدة فى مجال اقتصاديات التعليم :

دراسة عربية عن :

١- علم اقتصاديات التعليم الحديث للدكتور محمود عابدين [٧] :

تعرض هذه الدراسة لعلم اقتصاديات التعليم فى خمسة فصول ، يتناول :

الفصل الأول : نشأة علم اقتصاديات التعليم ومحاولات تعريفه وأهم التطورات فى مجالات البحث فى اقتصاديات التعليم .

الفصل الثانى : يتناول عرض لعوائد تمويل التعليم بين المنظورين الضيق والشامل ، ودراسة موقع أبحاث عوائد التعليم فى الوطن العربى .

الفصل الثالث : يوضح تحليل الكلفة ، الفعالية والاختيار بين بدائل السياسة التربوية .

الفصل الرابع : يبين دالة الإنتاج التربوى والاستخدام الأمثل للموارد التربوية ، من حيث عرض أبرز المشكلات التربوية والإحصائية لدراسات دوال الإنتاج التربوى .

الفصل الخامس : يركز على الجودة واقتصادياتها فى التربية من حيث ، تعريف الجودة، وقياس الجودة فى التربية .

دراسات أجنبية :

٢- دراسة ماريا جاسى بعنوان الاقتصاد والتعليم العالى " دراسة حالة فى اليونان"[٨].

توضح هذه الدراسة العلاقة بين الاقتصاد التنموى وعلاقته بالتعليم العالى فى اليونان . وتركز على المتغيرات الاقتصادية واحتياجات سوق العمل ومدى تجاوب التعليم العالى مع هذه المتغيرات ، والمساهمة فى خلق وظائف جديدة وتشتمل محاور الدراسة على :

- العلاقة بين التعليم العالى والاقتصاد فى اليونان .
- مدى اتساق تمويل التعليم العالى مع الاحتياجات الفعلية .
- تطويع مقررات وبرامج التعليم الجامعى لتلبى احتياجات قطاعات التنمية .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- ضرورة ارتباط مخرجات التعليم العالى مع سوق العمل .
- التعليم العالى ذات أثر فعال فى تنمية الاقتصاد .

٣- تناولت دراسة ستيفن : اقتصاديات التعليم ودورها فى تطوير الدول [٩] .

تمحورت هذه الدراسة حول توظيف علم اقتصاديات التعليم ، بهدف الإسهام الفعال فى إحداث التطور الاقتصادى ، ويتطلب ذلك الحرص على تخصيص القسط الأمثل من الموازنة المالية ، كذلك الرجوع لاقتصاديات التعليم عند اتخاذ القرارات فى مجال التعليم .

يلاحظ من الدراسة السابقة ما يلى :

- تخصيص الموازنة الكافية لقطاع التعليم .
- إشراك المختصين فى اقتصاديات التعليم عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم .

٤- دراسة بلاند وكوليمان عن : فعالية تدريس نصيب الفرد من الدخل العام فى مادة علم الاقتصاد فى التعليم الثانوى [١٠] .

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن الطلاب الذين درسوا علم الاقتصاد ، تكونت لديهم مهارات حول :

- محاور اتجاهات الأفراد نحو الاقتصاد وطرق تنميته .
- التخصصات المهنية التى بها ندرة فى سوق العمل .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- دراسة الاقتصاد تؤدى إلى تنمية معارف الطلاب نحو الدخل الاقتصادى ونظمه .
- تفيد دراسة الاقتصاد فى إنارة الطريق أمام الطلاب حول متطلبات سوق العمل من المهن المختلفة .

٥- دراسة جليل ناصر وموضوعها : الاقتصاد السياسى وتطوير التعليم [١١] .

. أظهرت الدراسة ارتباط التعليم فى باكستان بالاقتصاد السياسى فى الفترة من ١٩٥٨ إلى ١٩٨٨ . وأظهر الاقتصاد السياسى دور الدولة المركزى فى نظم التعليم وصياغتها .

وأكدت الدراسة على أن تغير الأنظمة السياسية يؤدى إلى تغير أنظمة التعليم وفقاً للاحتياجات الفعلية ومنها الاهتمام بالتعليم الأساسى والفنى .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- ارتباط نظم التعليم بالنظم السياسية السائدة فى الدول ، كذلك الاهتمام بمحاور التعليم وإرادته سواء على المستوى المركزى أو اللا مركزى .

٦- دراسة فردريك عن : مساعدات التعليم الموجهة لنفقات التعليم العالى [١٢] .

تعتمد نفقات التعليم العالى والجامعى بولاية كاليفورنيا على مصدرين :

الأول : مخصصات الحكومة الفيدرالية .

الثانى : القروض ومصاريف الدراسة التى يتم تحصيلها من الطلاب .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- تمويل التعليم يتم عن طريق المشاركة بين الحكومة والمصروفات الطلابية ، كذلك القروض التى يتم سحبها بهدف تمويل التعليم .

٧- دراسة كاثلين وموضوعها : التعليم والاقتصاد الحديث [١٣] .

تشير الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم الفنى والتدريب لكى يتواكب مع التطورات السريعة ، وإعداد الخريج للمستقبل ، وضرورة منح المتدربين حوافز لتشجيعهم على الاستفادة من التدريب من خلال :

- إعادة صياغة السياسة التعليمية تجاه التعليم الفنى .
- ضرورة التنسيق بين قطاعات التعليم المهنية والأكاديمية .
- تطوير إعداد معلم التعليم الفنى .
- توفير فرص لخريجى التعليم الفنى .

ملاحظات على الدراسة السابقة :

- ضرورة الربط بين قطاعات التعليم المهنية والأكاديمية .
- إعادة صياغة التعليم الفنى بما يتناسب مع التطورات التكنولوجية الحديثة .

٨- دراسة كيترايت ومارك وتتناول التعليم العالى فى خدمة الاقتصاد [١٤] .

تركز الدراسة على أهمية التعاون والارتباط بين رجال الأعمال والتعليم العالى من خلال :

- إدخال مسار التدريب المهنى ضمن منظومة التعليم العالى .
- عدم التركيز فى التعليم العالى على العلوم النظرية فقط وإهمال الجانب العملى .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- ضرورة توثيق الصلة بين رجال الأعمال والتعليم العالى .
- التأكيد على الجانب العملى كمنظومة رئيسية ضمن نظم الدراسة بالتعليم العالى .

٩- دراسة كاثلين وموضوعها : التعليم والاقتصاد الحديث [١٥] .

تشير الدراسة إلى أن صانعى السياسة أصبحوا أكثر اهتماماً لتهيئة الظروف المساعدة من أجل الربط بين تحسين الاقتصاد والتعليم فى المجالات التالية :

- التأكيد على علاقة الاقتصاد باحتياجات المجتمع .
- الاهتمام بالموهوبين وتطوير المهارات لدى المتعلمين .
- ضرورة أن يكون التدريب لا مركزى .
- التركيز على التعليم المستمر وأهمية تدريب المعلمين .
- إكساب الطلاب القدرة على التعليم المستمر .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- الاهتمام بالموهوبين وتنمية ملكاتهم .
- تهيئة الطلاب لكى يصبح لديهم القدرة على التعليم المستمر .

❂ تعريف علم اقتصاديات التعليم Economics of Education :

لا يوجد تعريف لهذا العلم يتفق عليه كل المتخصصين ويرجع ذلك إلى حداثة هذا العلم ، واختلاف وجهات النظر فى تناول هذا الموضوع وفيما يلى عرض لنماذج من هذه التعاريف :

تعريف محمود عابدين على أنه " العلم الذى يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية بشرياً وزمنياً ومالياً وتكنولوجياً وأخلاقياً من أجل تكوين البشر (بالعلم والتدريب) تكويناً شاملاً متكاملاً حاضراً ومستقبلاً فردياً واجتماعياً ومن أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين "(١٦) .

تعريف كون Cohn لعلم اقتصاديات التعليم بأنه " ذلك العلم الذى يدرس كيفية قيام الأفراد والمجتمعات بعمليات الاختيار ، سواء باستخدام النقود أو بدون استخدامها ، من أجل توظيف موارد الإنتاج ، خاصة من خلال التعليم الرسمى ، لإنتاج متواصل عبر الزمن لأنواع متعددة من التدريب ، وتنمية المهارات والقدرات والأفكار الشخصية "(١٧) .

تعريف إجرائى للباحث : هو ذلك العلم الذى يهتم بدراسة مدخلات العملية التعليمية من حيث التمويل والنفقات والتقويم والإعداد (والتدريب) وتلاشى الهدر الاقتصادى ، وتوظيفها التوظيف الأمثل حتى تؤدى بمخرجات تلبى

احتياجات المجتمع واحتياجات الأفراد ، بما يتمشى مع المستحدثات فى مجال التكنولوجيا والعولمة الاقتصادية .

❁ الشروط الواجب توفرها من أجل بناء علم اقتصاديات التعليم على أسس سليمة :

يتطلب توظيف علم اقتصاديات التعليم توفر قاعدة بيانات ، تتضمن إحصاءات دقيقة وسليمة لمنظومة التعليم ، تسهم فى وضع تخطيط لواقع راهن ومستقبل مأمول وتتضمن هذه الإحصاءات :

- إحصاءات خاصة بأعداد التلاميذ منذ مراحل ما قبل الالتحاق بالمدرسة ومراحل التعليم المختلفة [١٨].
- احتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة .
- إحصاءات خاصة بالدخل العام وتوزيعه على القطاعات المختلفة .
- أجور المعلمين والعاملين بقطاع التعليم ، ونفقات العملية التعليمية .

وقد لوحظ أن إحصاءات احتياجات قطاع التعليم ليست دقيقة ، حيث أن خريجى كليات التربية لم يتم تعيينهم فى العامين السابقين ، إضافة إلى زيادة أعداد المدرسين فى بعض التخصصات ونقصهم فى تخصصات أخرى . كذلك ترهل الجهاز الإدارى مما يؤدى إلى امتصاص نسبة كبيرة من المخصصات المالية لقطاع التعليم .

❁ مجالات جديدة يجب أن يطرقها علم اقتصاديات التعليم :

تشهد الحقبة الأخيرة تغيرات فى الأنساق الاقتصادية والاجتماعية ، ويؤثر مردودها سلباً وإيجاباً على قطاع التعليم بنظمه المختلفة ، ونتج عن ذلك توليد مسارات جديدة تتطلب من المعنيين باقتصاديات التعليم دراستها ومنها :

١- التركيز على القيمة المضافة إيجاباً وسلباً :

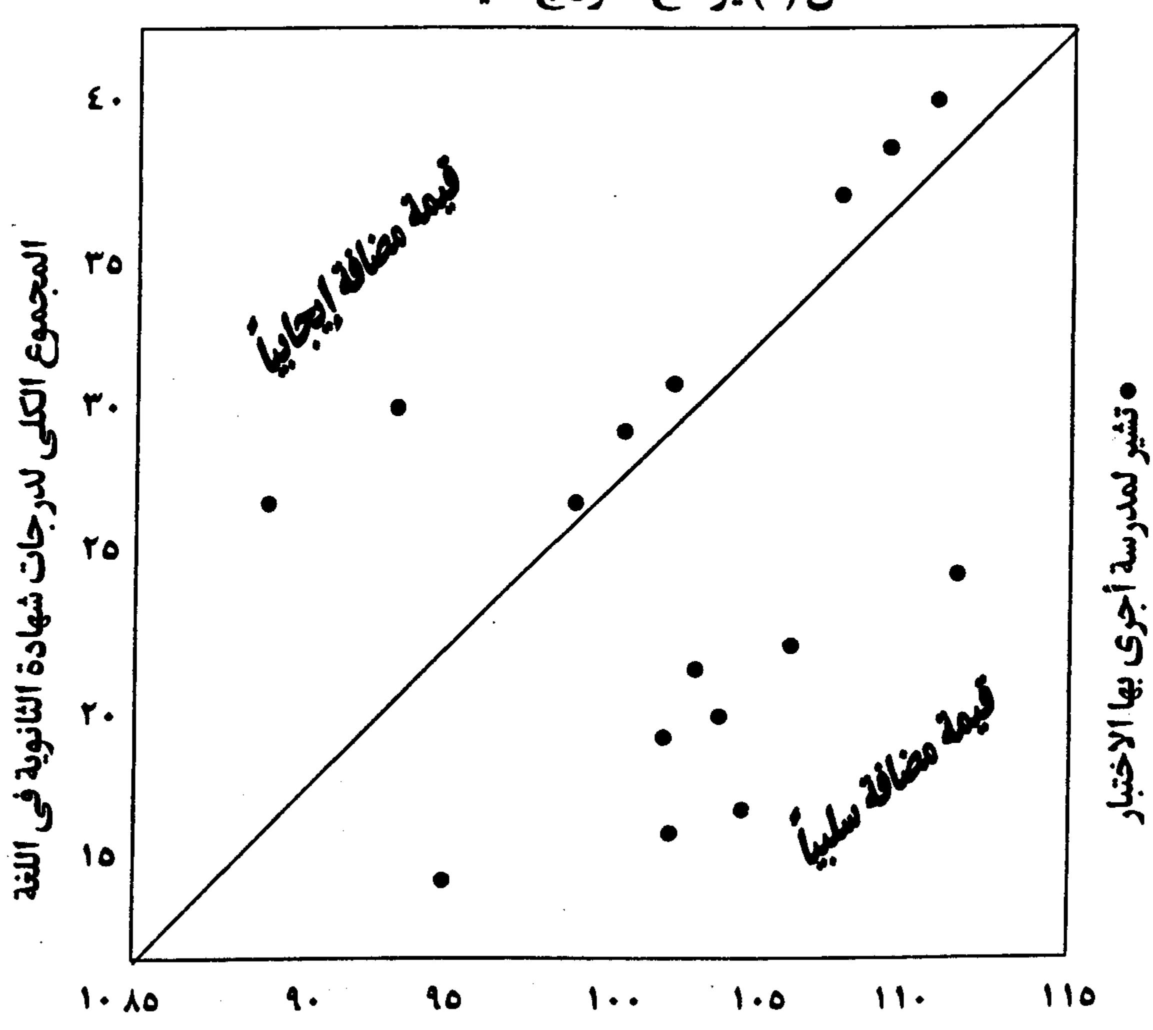
جبلت العادة على التركيز على النتائج الإيجابية والإعلان عنها بالطرق المختلفة ، لدرجة أنها أضحت سمة من السمات التى يحرص عليها قيادات التعليم على المستوى الأصغر أو الأكبر ، والقيمة المضافة لها مردودات إيجابية وسلبية ،

ولذلك وجب التركيز أيضاً على المردودات السلبية للتعرف على أسبابها والتخطيط لكيفية علاجها .

والحرص السنوى من قيادات التعليم على التباهى بارتفاع نتائج امتحانات الشهادات المختلفة وخاصة نتائج الفرقة الثانية والثالثة بمرحلة التعليم الثانوى ، أو ما تعرف باسم " الثانوية العامة " والتأكيد على ارتفاع معدلات النجاح عن السنوات السابقة ، لدرجة أن هذا الارتفاع قد صحبنا إلى ارتفاع المجاميع حتى وصل أكثر من النهاية العظمى أحياناً بـ ١٠٪ أى وصل إلى ١١٠٪ .

. ومن ثم لابد من التعرف على القيمة المضافة التى تؤدى إلى تحسن الأداء فى بعض المدارس دون الأخرى ، كذلك فى محافظات دون الأخرى ، رغم أن المناهج واحدة ، ومصادر إعداد المعلم واحد ، والامتحانات كذلك موحدة . ويوضح شكل (٢) القيمة المضافة إيجاباً وسلباً فى امتحانات اللغة الإنجليزية لشهادة إتمام المرحلة الثانوية :

شكل (٢) يوضح نموذج للقيمة المضافة [١٩]



*** دلالات القيمة المضافة في الشكل رقم (٢) :**

الخط الأفقي يشير إلى عدد المدارس ، الخط الرأسي يشير إلى درجات اختبار اللغة ، خط المنتصف بين ١٠ ، ٤٠ يفصل بين القيمة المضافة إيجابياً ، والقيمة المضافة سلباً في المدارس . ومن ثم يجب تحليل نتائج الامتحانات في قطاع التعليم في مصر ورصد الفروق الجوهرية ، وتحديد القيم المضافة إيجاباً وسلباً في بعض القطاعات .

٢- استفادة قطاع التعليم من التغيرات الحادثة في الاقتصاد العالمي :

يتجه الاقتصاد العالمي نحو تكامل أجزائه ، نتيجة للتدفق السريع للبضائع والأفكار بين الدول ، ولهذا تنحو بعض الدول تجاه إصلاح نظمها التعليمية حتى يمكنها الاستفادة من التغيرات الحادثة في الاقتصاد العالمي ، ومن أولويات الإصلاح ما يلي[٢٠] :

أ - الارتقاء بجودة التعليم ، بحيث لا تقل عن مثيلتها في دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، وعلى وجه الخصوص أن الطلاب مطالبون بالتكيف مع التغيرات العالمية الحادثة .

ب- تحقيق المساواة وإتاحة مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، نظراً لأن زيادة الفئة الغير متعلمة تؤثر على التقدم .

جـ- محاولة الاستجابة للطلب المتزايد على التعليم الثانوى والعالى ، مع تحسين نوعية وكفاءة النظم التعليمية .

د - الاستفادة من التوجه العالمي الخاص بوضع آليات لمراقبة المال العام ، حيث قطاع التعليم، يتأثر سلباً وإيجاباً بارتفاع وانخفاض الدخل العام للدول .

٣- إضافة وسائل جديدة لقياس التقدم الاقتصادى والإنساني :

أضيفت مؤشرات جديدة لتقدير التنمية الاقتصادية والبشرية ، بحيث لم يعد الاكتفاء بمؤشرات إتاحة فرص الاختيار فى التعليم ، الصحة ، والخدمات وتوفرها المؤشرات الوحيدة . ولكن أضيف لها مقاييس جديدة لقياس مدى التقدم الاقتصادى والاجتماعى منها :

معدل وفيات الأطفال دون الخامسة فى مصر

السنة	معدل وفيات الأطفال دون الخامسة فى الألف فى مصر	ترتيب مصر بين دول العالم
١٩٦٠	٢٨٢	-
١٩٩٠	١٠٦	-
١٩٩٨	٦٩	٦٨

تم بمعرفة الباحث من خلال إحصاءات اليونسيف [٢١]:

ملاحظات على الجدول السابق :

ينطوى هذا المؤشر على عدة فوائد :

- يقدم النتائج النهائية لعملية التنمية بدلاً من أن يقيس مدخلاتها ، مثل عدد الملتحقين بالمدارس وغيرها .
- معدل وفيات الأطفال دون الخامسة حصيلة سلسلة واسعة من المدخلات مثل الصحة، التغذية ، مستوى تعليم الأمهات ، مستوى تحصين الأطفال ، توافر خدمات الأمومة والطفولة ، توفر الدخل والغذاء للأسرة ، السلامة العامة لبيئة الطفل .
- مقياس حساب وفيات الأطفال دون الخامسة يقيس مواقف متعددة منها سرعة التقدم .

- ترتيب مصر بين دول العالم غير مبشر ، وهذا يعطى مؤشراً لقطاع التعليم لتقييم الأداء ، وبلورة السبل لتخفيض هذا المعدل .

٤- التخطيط المسبق لجعل فترة رياض الأطفال جزءاً من السلم التعليمي :

يتجـه العـالم إلى إدراج مرحلـة ريـاض الأطفـال ضمـن منظومـة التعليـم الأساسي ، ورياض الأطفال فى مصر لم تثبـت هويتـها حتـى الآن ، وإذا تحـددت الرؤى فيلزم التخطيط من الآن لهذه المرحلة ، حتى لا نقع فريسة إلغاء عام دراسى أو إعادة إضافته ، كما حدث فى السنة السادسة بالتعليم الأساسى ، وما نتج عنه من خلط الأوراق وصعوبة معالجة الآثار المترتبة على ذلك .

وتؤكد مؤشرات الأمم المتحدة إلى ضرورة جعل فترة سنتى التعليم فى رياض الأطفال جزءاً من التعليم الأساسى الإلزامى ، وإذا لم تتوفر الموارد يجب الإسراع بالاكتفاء بعام واحد حتى يتم توفير الموارد [٢٢].

٥- وضع مؤشرات مستقبلية لاقتصاديات التعليم :

لا يقتصر علم اقتصاديات التعليم على البيانات المتوفرة فى الوقت الحالى ، ولكن يجب وضع وصياغة رؤى مستقبلية ، يمكن التخطيط لها وأخذ الحيطة اللازمة لتجنب وجود المشكلات والأزمات التعليمية .

ويشير الجدول التالى إلى التنبؤات الممكنة لمعدلات القيد التعليمي [٢٣] :

جدول رقم (١)

المؤشرات المستقبلية للاستيعاب التعليمي

البيان	النمو عام ٢٠٠٢٪	النمو عام ٢٠٠٧٪	النمو عام ٢٠١٢٪	النمو عام ٢٠١٧٪
رياض الأطفال ٤-٦	١١	١٥	٢٥	٣٠
ابتدائى	٩٥	٩٩	١٠٠	١٠٠
إعدادى	٨٠	٨٥	٩٠	٩٥
التعليم الثانوى	٦٠	٧٠	٧٥	٨٠
التعليم الجامعى/العالى	٢١	٣٠	٣٠	٣٥

ملاحظات على الجدول السابق :

يشير الجدول السابق إلى المؤشرات المستقبلية لما يمكن أن تكون عليه القدرة الاستيعابية حتى عام ٢٠١٧ ، ولهذا يجب أن يدرس كنموذج يقتدى به في مجال التخطيط الاستيعابى ، ومدى الحاجة إلى المعلمين ، وتطوير إعدادهم ، والموازنة المالية التى تغطى تكلفة الاستيعاب المستقبلى .

المحور الثانى : تمويل التعليم

يعتبر تمويل التعليم من أهم الاستثمارات التى تسعى الدول إلى التخطيط لتوفيرها ، نظراً لأن الاستثمار فى التعليم أمراً جوهرياً ومتزايداً ، ولذلك فقد أخذت بعض الدول تغير من أولوياتها ، وأن تعيد توزيع المصادر بين القطاعات الأخرى المختلفة فى المجتمع لتذهب إلى التعليم وبعض الدول تعتمد على الإسهامات والمساعدات من المجتمع الدولى [٢٤].

وثمة علاقة وثيقة بين تمويل التعليم وتكلفة التعليم ، والبحث عن مصادر التمويل الحكومية وغير الحكومية الموجهة لقطاع التعليم تحتاج إلى صياغة هيكلتها بين نفقات الأجور والصيانة والاستخدام وتوزيعها التوزيع الأمثل ، حتى يتحقق الهدف منها وهو رفع كفاءة ومعطيات مخرجات التعليم .

❋ نماذج لبعض الدراسات الحديثة فى مجال تمويل التعليم :

الدراسات الأجنبية :

١- دراسة أنونيو موسى وموضوعها : المنح الدولية لتمويل التعليم [٢٥] .

تعرضت الدراسة إلى أهداف التمويل الدولى للتعليم ، ومنها :

- إتاحة فرص التعليم والعمل لتمكين الأفراد من الحصول على دخل يكفى متطلبات الحياة .
- تحديد أى قطاعات التعليم أكثر احتياجاً للتمويل .
- الاهتمام بعناصر التخطيط وخطواته وفقاً للاحتياجات قبل طلب التمويل .

ويلاحظ عل الدراسة السابقة ما يلى :

- من أهداف التعليم إعداد الأفراد للعمل .
- يرتبط التخطيط بالتمويل لتحديد القطاعات الأكثر احتياجاً للتمويل .

٢- دراسة دافد عن : التمويل المحلى للتعليم الأساسى فى البرازيل (٣٦) .

تؤكد هذه الدراسة على :

- قلة تمويل التعليم الأساسى فى إقليم باها بالبرازيل أدى إلى ارتفاع تكلفة التحاق التلاميذ بالمدارس .
- ارتفاع معدلات التسرب فى التعليم الأساسى بسبب ارتفاع نفقات الدراسة .
- عزوف نسبة كبيرة من الأطفال فى سن المدرسة عن الالتحاق بالتعليم الأساسى .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- قلة تمويل التعليم من الأسباب الرئيسية لتسرب التلاميذ ، كذلك يؤدى إلى عزوف الأطفال عن الالتحاق بالمدارس .

٣- دراسة تسانج من شى عن : تمويل إصلاح التعليم الأساسى فى الصين (٣٧).

تهدف الدراسة إلى تقييم تمويل التعليم الأساسى فى الصين من خلال المحاور التالية :

- تقييم نتائج توزيع التمويل المتساوى لمرحلة التعليم الأساسى على المستوى المركزى.
- معالجة نتائج التمويل غير المتكافئة على المستوى المحلى .
- تعبئة الموارد لتحسين فترة التعليم الأساسى .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- تشير هذه الدراسة إلى ضرورة تقييم التمويل التعليمى من أجل معالجة المشكلات الناجمة عن عدم تكافؤ فرص التمويل لبعض المناطق المحرومة .

٤- دراسة تاجونج وموضوعها : المساهمة العائلية فى تمويل التعليم الجامعى [٢٨].

خلصت هذه الدراسة لمجموعة من النتائج منها :

- التمويل الجامعى يعتمد فى معظمه على التمويل الحكومى ، ويتأتى ذلك من محصلة الضرائب المخصصة للتعليم .
- تختلف تكلفة التعليم الجامعى من ولاية لأخرى ، كذلك فى الفترات الزمنية المخصصة للدراسة .
- يحتاج التعليم الجامعى إلى إسهام الطلاب وأسرهم بنسبة ٢٠٪ من إجمالى التكلفة .
- تشير المؤشرات إلى زيادة دخل الأسرة بنسبة ٢٥٪ ، وبالتالى فإن نفقات التعليم يتم تقييمها على هذا الأساس .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- ضرورة مشاركة الطلاب وأسرهم فى نفقات التعليم الجامعى ، إضافة إلى التمويل الحكومى .

٥- دراسة جون وموضوعها : تحسين آلية تمويل التعليم فى الدول النامية [٢٩].

تشير هذه الدراسة إلى :

- ضرورة البحث عن مصادر لتمويل التعليم واقتراح بدائل جديدة لتمويل التعليم الابتدائى والثانوى .
- تمويل التعليم فى الدول النامية يتم عن طريق فرض الضرائب لصالح التعليم .
- نقص المعلومات لصانعى التعليم تعطل عملية التمويل .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- حاجة تمويل التعليم إلى مصادر متعددة حكومية وغير حكومية .
- نقص الإحصاءات تعطل التخصص اللازم لتمويل التعليم .

٦- دراسة جودى بركنردج عن: المساعدة فى تمويل التعليم العالى من خلال الخريجين[٣٠].

تشير الدراسة إلى :

- ضرورة وضع استراتيجية للمؤسسات الجامعية لتنمية دافعية الخريج للتبرع لتمويل التعليم العالى بعد التخرج والتحاقه بالعمل .
- ترسيخ الاعتقاد بأن تمويل التعليم واجب على الخريجين ، تأكيدا لزيادة فعالية الاهتمام بالتعليم .
- وضع برامج تدريبية للخريجين على فترات متفرقة بعد التخرج للنهوض بمستواهم .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- تأكيد التفاعل والترابط بين الخريج والجامعة من حيث توفر فرص التدريب وإشراكه فى التمويل الجامعى .

٧- دراسة جاكى منر عن : كيف تواجه كليات المجتمع احتياجات الأفراد للتعلم[٣١].

أظهرت نتائج الدراسة ما يلى :

- تتيح كليات المجتمع فرص التعليم عن بعد .
- تعد الأفراد للحصول على تعليم جامعى يؤهلهم لتقلد بعض الوظائف التى تتطلب دراسة تخصصات معينة .
- يسهم المتعلمون بدافع منهم فى المساهمة فى تمويل كليات المجتمع.
- تؤكد الدراسة على أهمية التمويل المحلى لهذه الكليات .

تشير هذه الدراسة لما يلى :

- تؤهل كليات المجتمع الأفراد للحصول على تعليم جامعى على نفقاتهم الخاصة .

دراسة عربية :

دراسة محمد متولى غنيمة وموضوعها : اقتصاديات تعليم الكبار (٣٢).

تعرض الدراسة لتمويل وتخطيط برامج تعليم الكبار ، وتؤكد الدراسة على ضرورة مراعاة الخطوات التالية :

- تحديد مصادر التمويل المختلفة : الموازنة العامة ، قطاع محلى ، الأفراد والأسر ، المساعدات الأجنبية ، المؤسسات الإنتاجية .
- التعرف على أنواع الموارد المتاحة ، سواء كانت مالية أو مساعدات تتمثل فى الخدمات والسلع .
- وضع معايير لبناء خطة التمويل من حيث معدل النمو السكانى ، نسبة الأمية .
- بناء بنك للمعلومات يتضمن حصر شامل للإحصاءات والبيانات فى جميع برامج تعليم الكبار .
- التخطيط لتمويل المشروع ، ويتضمن النفقات المباشرة وغير المباشرة والتمويل .
- حساب الفاقد فى المشروع .

❁ التمويل الحكومى للتعليم :

يتمثل تمويل التعليم فى النفقات المباشرة ، والنفقات الغير مباشرة ، وتتضمن نفقات الأسرة :

- الدروس الخصوصية : والإحصاءات تشير إلى أنها تتراوح ما بين ٧ – ١٠ مليار جنيه ، واتجه المحللون الاقتصاديون على صفحات الجرائد اليومية إلى اعتبار الدروس الخصوصية هى المسئولة عن أزمة نقص "السيولة " المالية ، كذلك تعانى الأسرة من أزمات اقتصادية نتيجة

لمحاولتها تدبير نفقاتها ؛ لهذا وجب تدخل علم اقتصاديات التعليم في المساهمة بطرح بدائل عملية تقبل التطبيق للقضاء على هذا المرض العضال .

- الكتب الخارجية : أصبحت الكتب الخارجية عبء مالي على الأسرة ، نظرا لتعدد مسمياتها في التخصص الواحد ، وبريق أسمائها التي تجذب الطلاب * .

إضافة إلى الكتب الخارجية يضاف إليها بدع بمسميات أخرى منها " المراجعة النهائية ، مراجعة ليلة الامتحان ، والتوقعات المرئية ... إلخ " .

- الملبس المدرسي : يتعرض أحيانا للتغيير والتبديل فيمثل عبء على الأسرة ، وقد لجأ التلاميذ إلى التخلي عن قواعد الزى المدرسي والتباهي بالملابس الأجنبية المختلفة ، مما يثير إحساس الطلاب الغير قادرين . والسماح للطلاب باصطحاب " التليفون المحمول " الذى أضاف أعباء جديدة على الأسرة وعلى المجتمع .
- المواصلات والرحلات : تشكل المواصلات نفقات دائمة على أسر بعض الطلاب التي تبعد المسافة بينهم وبين مدارسهم ، كذلك المشاركة في الرحلات المدرسية وهي ليست إجبارية ، ولكن يتطلب تهيئة الظروف أمام الطلاب للمشاركة فيها ، نظرا لأهميتها في المجال العلمي والترفيهي .

❁ التمويل الحكومي ويتمثل في :

التمويل الحكومي للتعليم يمثل جزء من الخطط الخمسية للتنمية ، وتراوحت ميزانية التعليم في العقد الأخير ما بين ٢,٣ مليار جنيه إلى ١٦ مليار جنيه في العام الدراسي ٩٨ / ١٩٩٩ (٣٣).

---

* حصر الباحث أسماء الكتب الخارجية ، بصفته ولي أمر طالب في المرحلة الأولى للثانوية العامة ، فبلغت في المتوسط من ٥ - ٧ كتب في المقرر الواحد

وتقدر نسبة تمويل التعليم بطريقتين : الأولى احتساب مخصصات الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومى الإجمالى ، أو احتسابها كنسبة مئوية من جملة المخصصات المالية للخدمات .

وفيما يلى عرض للإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج الإجمالى :

جدول رقم (٢)

مؤشرات التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومى

السنة	الإنفاق على التعليم ٪ من الناتج القومى الإجمالى	الإنفاق على التعليم ٪ من إجمالى مصروفات الدفاع، التعليم، الصحة
١٩٨٠	٥,٧	٨,١
١٩٩٥	٥,٦	–
١٩٩٦	٤,٨	–
١٩٩٠–١٩٩٧	–	متوسط السنوات من ١٩٩٠–١٩٩٧، ١٦

تم بمعرفة الباحث من خلال [٣٤].

ملاحظات على الجدول السابق :

- يلاحظ تناقص النسبة المئوية للإنفاق على التعليم من الناتج القومى الإجمالى ، على الرغم من تزايد نسبة أعداد الطلاب وما يترتب على ذلك من الحاجة لإنشاء مدارس جديدة ، ومتطلبات تطوير التعليم .
- ارتفاع متوسط الإنفاق على التعليم من إجمالى الإنفاق على الدفاع والتعليم والصحة.
- أشارت اللجنة الدولية للتعليم للقرن الواحد والعشرين (والمعرفة بلجنة ديلور) بأنه يجب على كل دولة أن تخصص على الأقل نسبة ٦٪ من الدخل القومى العام للتعليم [٣٥].

ويتضح من مؤشرات هذا التقرير أن ما تخصصه مصر للتعليم أقل من الحد الأدنى للمعدلات التى أشارت إليه اللجنة الدولية للتعليم وهو ٦٪ .

❁ التمويل الدولى للتعليم :

أصبح التعاون الدولى فى مجال التعليم واقع لابد من إدراكه ، وتوظيفه التوظيف الأمثل فى قطاع التعليم ، ويحتاج إلى اليقظة فى إبرام الاتفاقات الدولية بحيث لا تخل الشروط التى تضعها بعض الدول فى بعض الأحيان بالمردود الإيجابى من التمويل الخارجى للتعليم .

وينقسم التمويل الخارجى للتعليم إلى قسمين :

الأول : منح ومعونات لا ترد .

الثانى : قروض بفوائد ميسرة .

كذلك يمكن تصنيف الجهات المانحة إلى صنفين :

الأول : جهات ومؤسسات دولية .

الثانى : دول مانحة فى إطار التعاون الدولى .

وفيما يلى عرض للمعونات والقروض الموجهة لقطاع التعليم من المؤسسات الدولية فى الفترة من ١٩٩٥ حتى ٢٠٠٠ :

التمويل الخارجى من جهات ومؤسسات دولية

ويمكن تصنيف هذه المؤسسات الدولية إلى :

١- البنك الدولى والاتحاد الأوربى .

٢- منظمة اليونسيف .

وفيما يلى عرض لنماذج تمويل المؤسسات الدولية :

١- البنك الدولى والاتحاد الأوربى

يوضح الجدول التالى قيمة مساعدات البنك الدولى لقطاع التعليم فى الفترة من ١٩٩٥ - ٢٠٠٠ ، ويشتمل على القروض والمعونات فيما يلى :

جدول رقم (٣)

قروض ومعونات البنك الدولى لقطاع التعليم

فى مصر فى الفترة من ١٩٩٥ – ٢٠٠٠

سنة الإقراض أو المنحة	رقم القرض أو المنحة	تاريخ الانتهاء	اسم المشروع الممول	القيمة	العملة والجهة
١٩٩٥	EGt ٢٤٧٦	٢٠٠٢	تحسين التعليم	٥٥,٥مليون	دولار
١٩٩٧	EGt ٨٠	٢٠٠٢	الأساسى	٧٥ مليون	دولار البنك الدولى
			تطوير التعليم	١٠٠ مليون	يورو الاتحاد الأوربى
١٩٩٨	EGt٣١٧٣	٢٠٠٠	الأساسى	٣٠,٥مليون	دولار البنك الدولى
٢٠٠٠	EGt٤٠٣٠٨٥	٢٠٠٧	تطوير التعليم	٥٠ مليون	دولار البنك الدولى
			الهندسى الجامعى		
			تطوير التعليم		
			الثانوى		

تم بمعرفة الباحث من خلال [٣٦] :

وفيما يلى عرض للقروض والمنح الموضحة بالجدول السابق :

⊛ **القرض الموجه لتحسين التعليم الأساسى فى الفترة ما بين ١٩٩٥ – ٢٠٠٠ وقيمته ٥٥,٥ مليون دولار ويهدف إلى :**

- **دعم النظام الإحصائى بالوزارة وتطويره بهدف تكوين قاعدة بيانات وإحصاءات دقيقة .**
- **فائدة القرض ٣/٤ ٪ سنويا .**
- **تدريب الكوادر العليا والمتوسطة بوزارة التربية والتعليم .**

- تدريب المعلمين * .

⊛ القرض المخصص لتطوير التعليم الأساسي في الفترة من ١٩٩٧ - ٢٠٠٢ بتمويل مشترك بين البنك الدولي والاتحاد الأوربي ، ويهدف إلى :

- المبلغ المقدم من الاتحاد الأوربي وقيمته ١٠٠ مليون يورو منحة لا ترد.
- تحقيق الاستيعاب الكامل للتلاميذ .
- تدعيم مدارس البنات .
- بناء المدارس في المناطق النائية .
- إلغاء نظام تعدد الفترات الدراسية في اليوم الدراسي الواحد .
- تحسين نوعية التعليم من حيث الارتفاع بمستوى تحصيل الطلاب ، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وخاصة معلمي اللغة الإنجليزية .
- تحسين كفاءة النظام التعليمي في مجالات : تقليل نسبة الرسوب والتسرب ، تحسين أداء الإدارة التعليمية ، متابعة أدوار مجالس الآباء .

⊛ القرض المخصص لتطوير التعليم الهندسي في الفترة من ١٩٩٨ – ٢٠٠٠ يهدف إلى :

- تطوير المعامل والورش بهدف التدريب العملي .
- تمويل تطوير المناهج .
- المساهمة في إنشاء كليتين للتعليم الصناعي وتزويدهم بالمعدات في بني سويف والقاهرة . والهدف من إنشائهما إعداد معلم التعليم الصناعي .

⊛ القرض الموجه لتطوير التعليم الثانوي في الفترة من ٢٠٠٠ – ٢٠٠٧ ويهدف إلى :

- تحسين التعليم الثانوي عن طريق إكساب المهارات الأساسية للطلاب مثل مهارة الاتصال .

---

* شارك الباحث في مشروع تدريب المعلمين الممول من البنك الدولي والمشروع في حاجة إلى تقويم نظرا لأن الهدف الرئيس من الحضور للمشاركين كان هو الحصول على البدل النقدي .

- زيادة جرعة التعليم الثانوى العام حيث يبلغ ٣٠٪ من إجمالى الملتحقين بالمرحلة الثانوية .

ويلاحظ على معونات وقروض البنك الدولى ما يلى :

- نسبة الفائدة قليلة .
- يجب أن تدرج ضمن خطط التعليم العامة .
- التقييم المستمر لاستخدام القروض والمعونات .

٢- مساعدات منظمة اليونسيف فى مجال تمويل التعليم المصرى

منظمة اليونسيف أحد هيئات الأمم المتحدة المنوطة بالطفولة ، وقد وجهت مساعدات لقطاع التعليم المصرى منها [٣٧] :

⊛ مشروع مدارس المجتمع والذى بدأ تنفيذه منذ ١٩٩٢ ، ثم بدأ تجديد المشروع منذ ٢٠٠٠ حتى ٢٠٠٧ ، قيمة المشروع ٥ مليون دولار ، تم إنفاقهم بالكامل وتم تمويل المشروع بمساعدة هيئة المعونة الكندية .

❁ تقويم المشروع :

مدارس المجتمع بدأتها اليونسيف بمدرسة بكل محافظة من المحافظات الثلاث بالوجه القبلى ، وهى سوهاج وقنا وأسيوط ، وبلغت عدد المدارس حسب إحصاءات اليونسيف لعام ٢٠٠٠ إلى ٢٠٧ مدرسة ، وعدد التلاميذ الذين أتموا دراستهم بهذه المدارس وصلوا إلى ٦ آلاف تلميذ ٧٠٪ منهم بنات ، ٣٠٪ بنين [٣٨] .

رؤية مستقبلية للاستثمار البشرى : مدارس المجتمع كنموذج مقترح :

- المعلمات : تم اختيارهم من الفتيات العاطلات وأجرى لديهم تدريب تحويلى ، وأطلق عليهن اسم " الميسرات " بدلا من المعلمات .
- تم مشاركة القيادات الطبيعية فى إدارة المدارس ، وتم الحصول على الأرض التى بنيت عليها المدارس عن طريق التبرع من الأهالى .

- إدخال نظم تعليمية ووسائل جديدة مثل : التعليم النشط ، ذاتية التعليم وإدخال الوسائل التعليمية المستحدثة .
- نمذجة برنامج تم تجويده في إطار التربية والتعليم .
- وضع كيان مهيكل بهدف بناء اللجنة العليا للتحديث في التعليم الابتدائي ، وأهداف اللجنة هي :

١- عملية التزاوج والتقارب بين مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع ، وذلك بهدف الاستفادة من التجارب الناجحة من المشروعين ونشرهما على مستوى التعليم الأساسي .

٢- إعفاء التلاميذ من المصاريف والتأمين الصحي ، وذلك مطبق بمدارس المجتمع المتعلقة " باليونسيف " .

٣- عقد دورات تدريبية " للميسرات " بصفة دورية كل عام .

٤- سفر بعض القيادات والميسرات للخارج للاطلاع على تجارب دولية في كولومبيا ، كندا ، بريطانيا * .

ملاحظات على مشروع مدارس المجتمع الذي تموله " اليونسيف " :

- ضرورة الربط بين مدارس المجتمع ومدارس الفصل الواحد التي يبلغ عددها ٣٠٠٠ مدرسة [٣٩].
- العمل على وضع دراسة تقويمية لمدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع ومحاولة الجمع بين النموذجين مع الإبقاء على أفضل الميزات والبعد عن الأخطاء ، ومعالجة المشكلات القائمة .

---

* مقابلة شخصية مع د. ملك زغلول خبيرة التعليم بمنظمة اليونسيف والمسئولة عن المشروع .

جدول رقم (٤)

القروض والمنح الموجهة لقطاع التعليم فى إطار التعاون الدولى فى الفترة من ١٥ / ٩ / ٩٥ حتى ٢٤ / ١٠ / ١٩٩٦

تاريخ التوقيع	اسم الجهة المانحة أو المقرضة	الجهة المستفيدة	اسم المشروع	نوع التمويل	العملة	القيمة بالمليون
١٩٩٥/٩/١٥	اليابان	وزارة التعليم العالى	إعادة تأهيل مستشفى الأطفال الجديد	منحة	ين يابانى	٧٠٦,٠٠
١٩٩٥/٩/٢٨	الولايات المتحدة الأمريكية	وزارة التعليم العالى	الربط بين الجامعات	منحة	دولار أمريكي	٣,٠٠
١٩٩٥/٩/٢٨	الولايات المتحدة الأمريكية	وزارة التربية والتعليم	التدريب للتنمية	منحة	دولار أمريكي	٢٧,٠٠
١٩٩٥/٩/٣٠	الولايات المتحدة الأمريكية	وزارة التربية والتعليم	التدريب للتنمية (مرحلة ثانية)	منحة	دولار أمريكي	١١٦,٠٠
١٩٩٦/٥/١٤	اليابان	وزارة التربية والتعليم	تحسين نوعية التعليم	منحة	دولار أمريكي	٠.٣٥
١٩٩٦/٦/٢٠	اليابان	وزارة التعليم العالى	إعادة تأهيل مستشفى الأطفال الجامعي	منحة	ين يابانى	٥٩٨,٠٠
١٩٩٦/٩/٢٢	الولايات المتحدة الأمريكية	وزارة التربية والتعليم	التدريب للتنمية (التعديل الأول)	منحة	دولار أمريكي	٣٢,٠٠
١٩٩٦/٩/٣٠	الولايات المتحدة الأمريكية	وزارة التعليم العالى	تعليم الفتيات	منحة	دولار أمريكي	٣٥,٠٠
١٩٩٦/٩/٣٠	الولايات المتحدة الأمريكية	وزارة التعليم العالى	الربط بين الجامعات	منحة	دولار أمريكي	٣,٠٠
١٩٩٦/١٠/٢٤	كندا	وزارة التربية والتعليم	تعليم الإناث مرحلة ثانية	منحة	دولار كندى	٥,٠٠

تم بعرفة الباحث من خلال [٤٠] :

يلاحظ على الجدول السابق ما يلى :

- عدد الدول التى وجهت المنح والقروض لقطاع التعليم ثلاث دول هى: الولايات المتحدة ، اليابان ، كندا .
- بلغت قيمة المنح التى وجهتها الولايات المتحدة لقطاع التعليم ٢١٦ مليون دولار .
- تقدر قيمة المعونات التى وجهتها اليابان للتعليم ١٣٠٤ مليون ين يابانى ، إضافة إلى ٣٥٠٠٠ دولار أمريكى .

❁ المشروعات التى اتجهت الدول لتمويلها :

- إعادة تأهيل مستشفى الأطفال .
- مشروع الربط بين الجامعات .
- تمويل مشروع التدريب والتنمية .
- مشروع تحسين نوعية التعليم .
- منحة موجهة لتعليم البنات .

جدول رقم (٥)

القروض والمنح الموجهة لقطاع التعليم فى إطار التعاون الدولى فى الفترة من ٩ / ٥ / ١٩٩٧ حتى ٢٨ / ١ / ١٩٩٩

تاريخ التوقيع	اسم الجهة المانحة أو المقرضة	الجهة المستفيدة	اسم المشروع	نوع التمويل	العملة	القيمة بالمليون
١٩٩٧/٥/٩	هيئة التنمية الدولية	وزارة التعليم العالى	تحسين نوعية التعليم	قرض	وحدة حقوق سحب خاصة	٥١,٥٠
١٩٩٧/٩/٢١	الولايات المتحدة الأمريكية	وزارة التربية والتعليم	تعليم الفتيات (التعديل الأول)	منحة	دولار أمريكى	١٠,٠٠
١٩٩٧/١٢/٢٧	الدانمارك	وزارة التعليم العالى — جامعة القاهرة	مشروع معالجة مستشفيات جامعة القاهرة	منحة	كرون دنماركى	٢٢,١٠
١٩٩٨/٣/١٨	الصندوق العربى للإنماء الاقتصادى والاجتماعى	وزارة التعليم العالى	مركز أمراض الكبد	قرض	دينار كويتى	٣,٠٠
١٩٩٨/٩/٢٢	صندوق الأوبك	وزارة التعليم العالى	مركز أمراض الكبد	قرض	دولار أمريكى	١٠.٠٠
١٩٩٨/٩/٢٤	الولايات المتحدة الأمريكية	وزارة التعليم العالى	التعديل الخامس لاتفاقية منحة الربط بين الجامعات مرحلة ثانية	منحة	دولار أمريكى	٢,٠٠
١٩٩٩/١/٢٨	صندوق تنمية الموارد البشرية التابع لهيئة التنمية الدولية	وزارة التعليم العالى	إصلاح قطاع التعليم العالى	منحة	دولار أمريكى	٠,٥٤

تم بعرفة الباحث من خلال [٤١]:

يلاحظ على الجدول السابق ما يلى :

- عدد الدول التى وجهت المنح لقطاع التعليم دولتين هما الولايات المتحدة الأمريكية والدانمارك .
- عدد الهيئات الدولية والصناديق الدولية أربعة هى صندوق تنمية الموارد التابع لهيئة التنمية الدولية ، صندوق الأوبك ، هيئة التنمية الدولية .
- إجمالى المنح الأمريكية لقطاع التعليم ١٢ مليون دولار .
- تقدر المنح التى وجهتها الدانمارك للتعليم بمبلغ ٢٢ مليون كرون دنمركى .
- بلغ إجمالى المنح المقدمة من هيئة التنمية الدولية ٥١,٥٠ مليون وحدة حقوق سحب خاصة ، والصندوق العربى ٣ مليون دينار كويتى ، وقدر تمويل صندوق الأوبك ١٠ مليون دولار كقرض ، ومول صندوق تنمية الموارد التعليم بمبلغ ٥٤٠٠٠ دولار.

❁ المشروعات التى اتجهت الدول لتنميتها :

- المشروعات الممولة جميعها تخص التعليم العالى والجامعات .
- مشروع تحسين نوعية التعليم .
- تمويل خاص بالمستشفيات الجامعية .
- مشروع الربط بين الجامعات .
- مشروع إصلاح قطاع التعليم العالى والبحث العلمى .

جدول رقم (٦)

القروض والمنح الموجهة لقطاع التعليم فى إطار التعاون الدولى فى الفترة من ١ / ٥ / ١٩٩٩ حتى ٢ / ٢ / ٢٠٠٠

تاريخ التوقيع	اسم الجهة المانحة أو المقرضة	الجهة المستفيدة	اسم المشروع	نوع التمويل	العملة	القيمة بالمليون
١٩٩٩/٥/١	فرنسا	وزارة التعليم العالى	إنشاء النظام المعلوماتى لمكتبة الإسكندرية	قرض	وحدة نقد أوربية	٥,٨٧
١٩٩٩/٤/١٩	هيئة التنمية الدولية	وزارة التربية والتعليم	تطوير التعليم الثانوى	قرض	وحدة حقوق سحب خاصة	٣٥,٨٠
١٩٩٩/٥/٢٥	البنك الإسلامى للتنمية	وزارة التعليم العالى	مشروع إنشاء مركز أمراض الكبد	قرض	دولار أمريكى	٥,٠٠
١٩٩٩/٥/٢٥	البنك الإسلامى للتنمية	وزارة التعليم العالى	مشروع إنشاء مركز أمراض الكبد	قرض	دينار كويتى	٣,٧٣
١٩٩٩/٩/٢٣	الولايات المتحدة الأمريكية	وزارة التربية والتعليم	التعديل الثانى للتدريب للتنمية مرحلة الثانية	منحة	دولار أمريكى	٥٧,٠٠
١٩٩٩/٩/٢٣	الولايات المتحدة الأمريكية	وزارة التربية والتعليم	التعديل الثانى لتعليم الفتيات	منحة	دولار أمريكى	١٠,٠٠
١٩٩٩/١٢/٣٠	المملكة المتحدة	وزارة التربية والتعليم	تعزيز قدرة الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار على تشجيع التعليم مدى الحياة (مرحلة ثانية)	منحة	جنيه إسترلينى	٢,٠٠
٢٠٠٠/٢/٢	ألمانيا	وزارة التربية والتعليم	برنامج بناء المدارس الابتدائية مرحلة رابعة	منحة	مارك ألمانى	٣٠,٠٠

تم بمعرفة الباحث من خلال [٤٢]:

يلاحظ على الجدول السابق ما يلى :

- عدد الدول المانحة أربعة هى : فرنسا ، المملكة المتحدة ، ألمانيا الولايات المتحدة الأمريكية .

- بلغ إجمالى المنح الأمريكية ٥٨ مليون دولار أمريكى .
- وجهت فرنسا ٥,٧٨ مليون وحدة نقد أوربية ، وبلغت قيمة المنحة الموجهة من المملكة المتحدة ٢ مليون جنيه إسترلينى ، وتقدر المنحة الألمانية ٣٠ مليون مارك ألمانى .
- وجهت هيئة التنمية الدولية ٣٥,٨٠ مليون وحدة سحب خاصة .
- قدرت القروض التى منحها البنك الإسلامى للتعليم ٥ مليون دولار أمريكى ، ٣.٧٣ دينار إسلامى .

❋ المشروعات التى اتجهت الجهات المانحة لتمويلها :

- تزويد مكتبة الإسكندرية بنظام معلوماتى متقدم .
- إنشاء مركز لأمراض الكبد .
- التدريب والتنمية .
- تعليم الفتيات ومحو الأمية .
- بناء المدارس الابتدائية .

المحور الثالث : تخطيط التعليم

التخطيط هو تحديد الهدف والسعى لتنفيذه والتفكير بالمستقبل والتنبؤ بالمشكلات والاحتياجات المطلوبة لتنفيذ الخطة والمشكلات التى قد تحدث عن طريق خطوات عملية مرتبة للوصول لذلك الهدف [٤٣].

والتعليم هو أحوج القطاعات للتخطيط بحيث يتوفر :

- وضع خطة متكاملة وخطط فرعية فى فترات زمنية محددة .
- تحديد الأهداف المنوطة بالتعليم .
- تحديد أفضل الطرق للوصول للهدف .
- وضع الخطة للتنفيذ والتطبيق .
- تقييم الخطط الموضوعة .

❁ نماذج من الدراسات الأجنبية التى تناولت تخطيط التعليم :

١- دراسة هوفمان - توماس عن : الحاجة إلى تحديد عناصر رئيسية عند وضع استراتيجية للتخطيط وتحليلها [٤٤].

ركزت الدراسة على ضرورة تحديد العناصر الرئيسية عند صياغة استراتيجية للتخطيط وتحليل نتائجها ، والأسس العامة التى يجب مراعاتها هى :

- اختيار المخطط وتخصصه والتأكد لمدى إدراكه لاستراتيجية التخطيط فى المجال المخصص له .
- القدرة على التعامل مع الإدارات والمنظمات المنوطة بعملية التخطيط.
- توافر التمويل اللازم لعملية التخطيط .
- مراعاة ترابط بعض المحاور التربوية عند التخطيط .
- مراعاة أن تكون قيادات التخطيط حاسمة فى اتخاذ القرار والتجرد من المصلحة الشخصية .
- توفير الأدوات والوسائل المعاونة والمعلومات فى مجال عملية التخطيط .
- الاهتمام ببعض عناصر التخطيط الغير قابلة للعد والإحصاء ، وصياغة وسائل مناسبة لذلك .
- يجب وضع العناصر الغير مباشرة فى الاعتبار عند التخطيط .
- توجيهات للمخطط :
  - ❖ لا تسأل طالما لا تحتاج إلى إجابة .
  - ❖ أنت لا تعرف ماذا تعرف حتى تعرف .

يلاحظ عل الدراسة السابقة ما يلى :

- عملية التخطيط تبنى على أسس ولها خطوات مرجعية يجب اتباعها .
- توجد مقومات وشروط يجب أن تتوفر للمخطط حتى يصبح مجردا .

٢- دراسة جاكسى هلاك : وموضوعها التخطيط التربوى وأبعاده العالمية [٤٥].

أجرى هذه الدراسة فريق بحثى من قبل اليونسكو ، وطرحت الدراسة تساؤل رئيسى هو: لماذا أصبح التخطيط التربوى أكثر ضرورة عن ذى قبل ؟

والإجابة على هذا التساؤل تنطلق من أن اتساع مجالات التخطيط التربوى، تؤكد ضرورة الاهتمام بمحاولاته من خلال تحديد الجوانب التالية :

- ينبغي أن يكون الهدف الرئيسي للتخطيط تحديد الجودة فى مجال التعليم .
- تحديد المحاور ذات الصلة بموضوعات التخطيط .
- موضوعات التخطيط ترتبط بحاجة الدول المخططة .
- يراعى المختصون ضرورة مرونة التخطيط فى مواجهة الأزمات والتغيرات الاقتصادية .
- التخطيط من أجل ارتباط التربية بالإعداد للعمل والوظائف التى تتطلبها التنمية .
- تناسب التخطيط مع التمويل المتاح للتعليم .
- تقييم برامج التخطيط بهدف تحديد الجدوى الاقتصادية منه .

يلاحظ على الدراسة السابقة ما يلى :

- ارتباط التخطيط بحاجة الدول ، بحيث يرتبط بالمحاور التى تتطلبها التنمية .
- مراعاة التمويل المتاح فى عملية التخطيط ، كذلك وضع بدائل للتعامل مع الأزمات الاقتصادية .

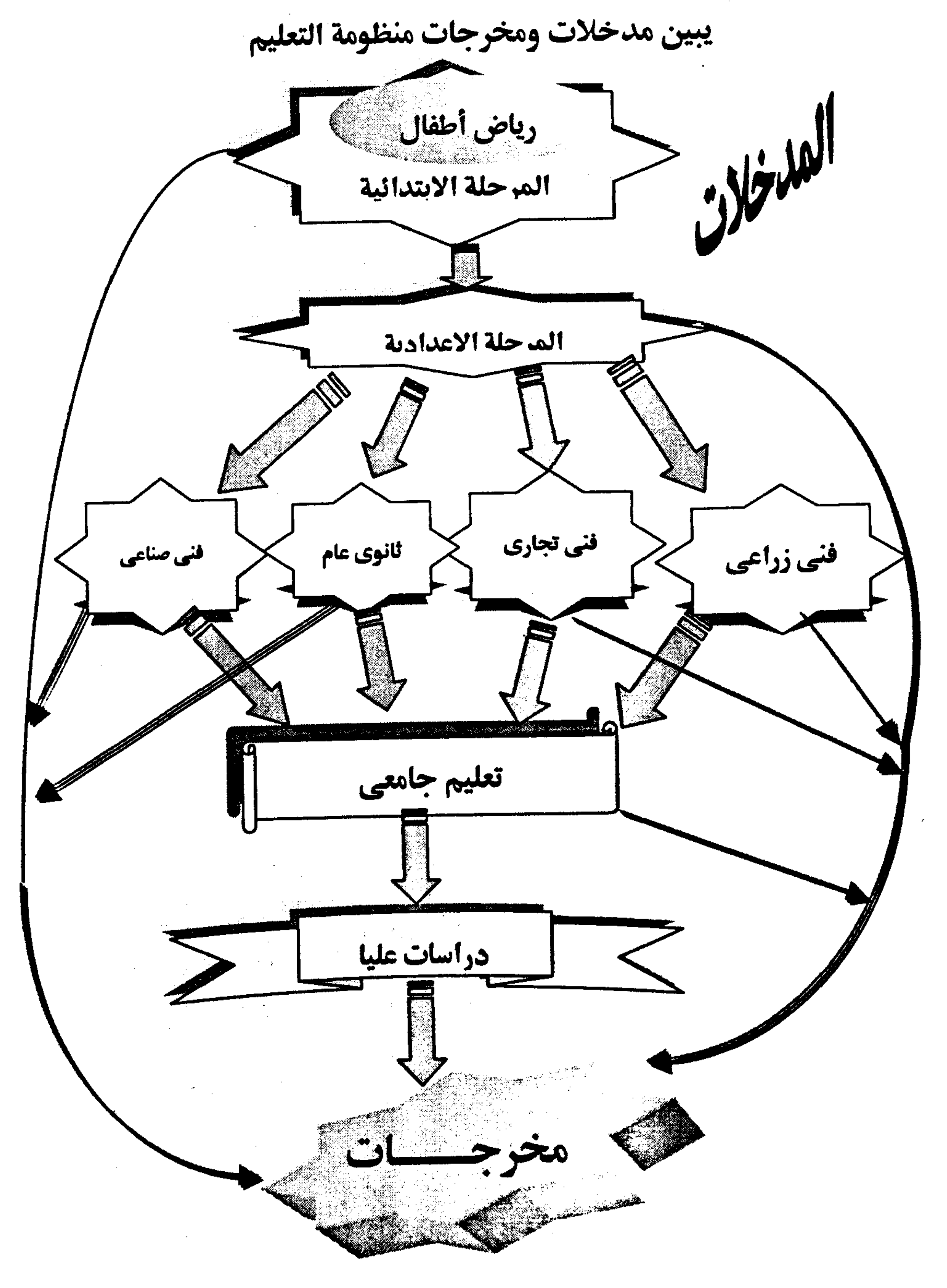
❁ علاقة التخطيط بمدخلاتَ ومخرجات العملية التعليمية :

يأخذ التخطيط اتجاهين ، الأول أفقى ويشمل التخطيط على محاور التخطيط المختلفة فى فترة زمنية محددة ، أو من خلال رؤية مستقبلية ، والثانى التخطيط الرأسى ويعنى بقطاع من قطاعات التعليم ويتم التخطيط له من مراحله وسنواته الأولى إلى نهاية المرحلة . وفى كلا الاتجاهين فإن التخطيط يعنى بمدخلات العملية التعليمية ، ويمتد إلى الارتقاء بالمخرجات .

وقد اهتم المخططون بالتخطيط للفترة الزمنية الحاضرة ، من خلال استقاء البيانات من الحاضر والفترة التى تسبقها ، ثم يتم نمذجة هذه المراحل فى هيكلة تخدم الحاضر وتمتد إلى المستقبل .

شكل (٣)

يبين مدخلات ومخرجات منظومة التعليم



❋ الطلاب المقيدين فى التعليم قبل الجامعى :

توافر الإحصاءات هى القاعدة الأساسية التى ينطلق منها التخطيط ولذلك ينبغى أن تكون البيانات دقيقة وفيما يلى عرض بأعداد الطلاب المقيدين فى التعليم قبل الجامعى .

جدول رقم (٧)

أعداد الطلاب المقيدين فى التعليم قبل الجامعى

من ٩٢/١٩ حتى ١٩٩٩/٩٨

السنوات / المراحل	٩١ / ١٩٩٢	٩٣ / ١٩٩٤	٩٦ / ١٩٩٧	٩٧ / ١٩٩٨	٩٨ / ١٩٩٩
ابتدائى	٦٥٤٢٢٠٩	٧٠٤٩٥٤٩	٧٥٤١٧٣٩	٧٤٩٩٣٠٣	٧٣٥١١١٨
إعدادى	٣٥٩٣٣٦٥	٣٣٥٣٣٥٨	٣٦٧٩٣٢٥	٣٩٢٧٤٤٥	٤١٥٢٦٢٤
ثانوى عام	٩٧٢٠٢٦	٧٦٦٩٤٤	٨٣٠٥٦٢	٩٠٨٤٩٣	٩٦٨٧٠٨
ثانوى فنى	١١١٠١٨٤	١٦٩٩٦٦٥	١٧٨٨٣٩٤	١٧٩٣١٢٨	١٨٥٢٣٣٢
إجمالى عدد المقيدين فى التعليم قبل الجامعى	١١٨١٧٧٨٤	١٣٨٦٩٥١٦	١٣٨٤٠٠٢٠	١٤١٢٨٣٦٩	١٤٣٢٤٧٨٢

تم بمعرفة الباحث من خلال [٤٦] .

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- ارتفاع معدلات زيادة الطلاب ويتطلب ذلك :

- التخطيط الاقتصادى المستقبلى لبناء المدارس .
- ضرورة وضع التخطيط المستقبلى الاقتصادى لإعداد المعلم .
- حاجة المدارس والطلاب من الوسائل التعليمية والتكلفة الاقتصادية اللازمة.

- التخطيط الاقتصادى للصيانة الحالية والمستقبلية سواء كانت للمباني أو الأجهزة والمعدات .

❁ ملامح لبعض نماذج الهدر التربوى والتعليمى :

من نماذج الهدر التربوى الرسوب المدرسى ولذلك يجب أن تركز اقتصاديات التعليم فى دراسة أسبابه وملامحه وسبل علاج هذه المشكلات .

جدول رقم (٨)

بعض نماذج من الهدر التربوى

السنة / الموضوع	الباقون للإعادة ٪ من القيد الابتدائى	الباقون للإعادة ٪ من القيد الإعدادى	الباقون للإعادة ٪ من القيد الثانوى	الأطفال الذين يدرسون حتى الصف الخامس ٪
٩٤ / ١٩٩٥	٪ ٧.٢	٪ ١٢,٣	٪ ٣,٦	–
٩٦ / ١٩٩٧	٪ ٦,٧	٪ ٩.٩	٪ ٣,٧	–
ما بين٩٠/١٩٩٨	–	–	–	٪ ٩٨

تم بمعرفة الباحث من خلال [٤٧].

يلاحظ على الجدول السابق ما يلى :

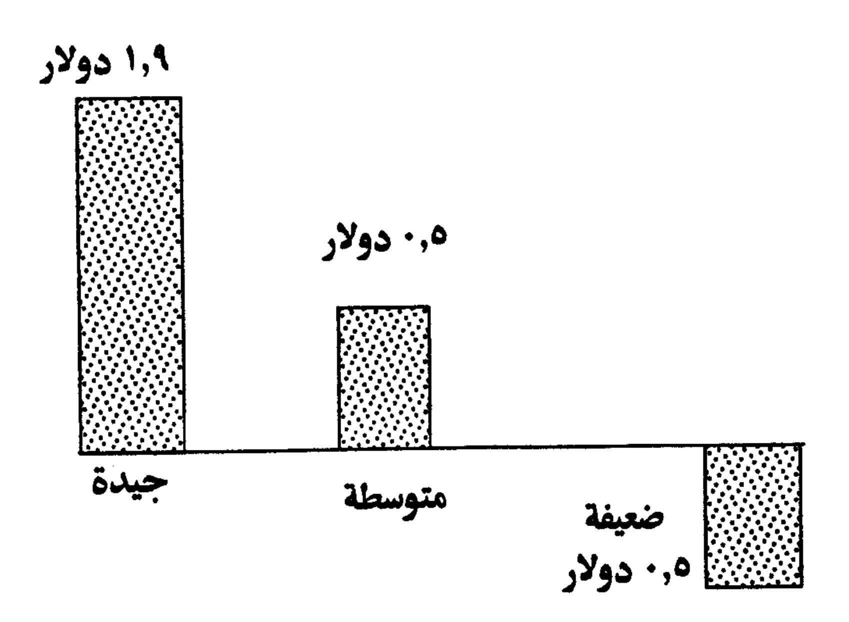
- يوجد هدر فى التسرب من التعليم الابتدائى بنسبة ٢ ٪ من إجمالى الملتحقين.
- الباقون للإعادة فى الابتدائى ٧,٢ ٪ ، ٦,٧ ٪ فى الأعوام ٩٤ / ١٩٩٥ ، ٩٦ / ١٩٩٧ .
- الباقون للإعادة فى الإعدادى ١٢,٣ ٪ ، ٩.٩٪ للعامين السابقين .
- الباقون للإعادة فى الثانوية ٣,٦ ٪ ارتفعت إلى ٣,٧ ٪ فى العامين السابقين ، ويمثل الباقون للإعادة هدر اقتصادى وتكلفة مفقودة ، يجب دراسة أقصر السبل لتوفيرها .

❁ الأثر الحدى لدولار من المعونات للتعليم :

يمكن الاسترشاد بهذا النموذج لحساب الأثر الحدى لاستثمار التعليم بالزيادة أو النقصان فيما يلى :

شكل رقم (٤)

الأثر الحدى لاستثمار دولار من المعونات فى التعليم



تم بمعرفة الباحث من خلال [٤٨].

- يمكن استخدام الأثر الحدى فى قياس استثمارات التعليم ، حيث أن الاستثمار بالإيجاب مؤشراً للإنجاز وبالسالب يدل على الإهدار فى العملية التعليمية .

المحور الرابع : رؤية توظيفية للجديد فى مجال اقتصاديات التعليم

- يمكن استحداث مقاييس جديدة تستخدم فى علم اقتصاديات التعليم ومنها :

الأثر الحدى للاستثمار فى التعليم : شكل (٤) مؤشر دال على الاستثمار بالإيجاب أو السلب ، وذلك عن طريق احتساب قيمة الهدر التعليمى ومؤشرات الإنجاز .

القيمة المضافة : شكل (٢) وتحتسب على أساس معدلات الإنجاز العالية من النتائج المدرسية والبحث عن أسبابها ، كذلك احتساب معدلات الإنجاز المنخفضة والبحث عن أسبابها ، ونقل القيم المضافة بالإيجاب ، وعلاج القيم المضافة سلباً .

- إعادة التوازن بين مخصصات التعليم الجامعي والتعليم قبل الجامعي .
- التخطيط لاستخدام المنح والقروض التعليمية والتى تدخل إلى قطاع التعليم دون إدراجها فى الخطط الخمسية للتنمية .
- محاولة السعي للتوسع فى دائرة التعاون الدولي ، كذلك الاستفادة من المنظمات الدولية ودراسة المشروعات التى تقع ضمن دائرة اهتمامها .
- صياغة التخطيط المناسب لمخرجات التعليم بحيث تتمشى حاجة سوق العمل وخطط التنمية .
- توثيق العلاقة بين صانعي البيانات ومنهم (منتجي بيانات ، مقدمي بيانات ، محللي البيانات ، المخططين ، صناع السياسات) .
- يراعي ألا يكون التعليم كبش فداء فى الأزمات الاقتصادية ، ويعرض لتخفيض مخصصاته .
- السعي والحرص على تجويد التعليم والاهتمام بالكيف والكم معاً .

استخدام مفهوم الجودة الشاملة
فى الارتقاء بالتعليم

استخدام مفهوم الجودة الشاملة
فى مجال التعليم

مقدمة :

لقد شغلت الجودة الشاملة Total Quality المفكرين فى مختلف التخصصات ومنهم رجال التعليم ، حيث تؤدى تطبيقات الجودة الشاملة فى المجالات المتنوعة إلى علاج الكثير من المشكلات . والتعليم من خلال مؤسساته ومدخلاته ومخرجاته والعمليات المختلفة به هو المسئول عن جودة المنتج البشرى الذى يسعى بدوره إلى فعالية تلك المجالات فى تحقيق أهدافها على الوجه الأكمل ، ومن ثم على توافر الجودة الشاملة فى كافة قطاعات المجتمع [(١)] .

وتقترن ظهور فكرة الجودة الشاملة وإدارتها باسم ديمنج Deming* الذى كلف رسمياً من مكتب الإحصاء الرئيس بالولايات المتحدة فى نهاية عام ١٩٤٠ لتقديم المساعدة للحكومة اليابانية أثناء الحرب العالمية الثانية [(٢)] ، وأثناء تواجده فى اليابان طلب منه تصور للنهوض بالاقتصاد اليابانى المتردى ، فركز اهتمامه على وضع أسس ومبادئ الجودة الشاملة والعمل على تطبيقها فى قطاع الإنتاج ، ثم عاد ديمنج إلى الولايات الأمريكية عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ، بيد أن اليابانيين رأوا ضرورة عودته إلى اليابان بهدف الاستعانة به وأجاب طلبهم عام ١٩٥٠ ، وقد شجعه على ذلك توافر المناخ المناسب لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة وإدارتها [(٣)] .

ولقد أثمر تطبيق الجودة الشاملة فى اليابان وخاصة فى السبعينات تقدم الاقتصاد اليابانى ومنافسة اقتصاديات الدول الأخرى ، ومن ثم انتقل الاهتمام

---

* William Edwards Deming "1900 - 1993"

وليام إدوارد ديمنج ١٩٠٠ – ١٩٩٣م.

من مؤلفاته: الخروج من الأزمات.

أسس معهد إدواردز ديمنج للجودة.

بالجودة الشاملة إلى الولايات المتحدة وبريطانيا ، وأصبح هناك تساؤل يطرح نفسه أمام المهتمين بتحقيق الجودة الشاملة فى هذه الدول وهو :

إذا كانت اليابان استطاعت...لماذا لا نستطيع نحن[٤]؟ **If Japan can...Why can't we?** لذلك وجهوا جل اهتمامهم للتعليم .

وتواجه منظومة التعليم تغيرات أفرزها النظام العالمى الجديد خاصة مع انتشار مفاهيم العولمة وتنفيذ اتفاقية الجات ، وضرورة إكساب مهارات التعامل مع التحديات التكنولوجية السريعة والمتغيرة وتوظيفها ، ومن ثم بدت الحاجة ماسة إلى نظام تعليمى متطور يزود خريجيه بمهارات التكيف والمواجهة ، والقدرة على المنافسة ، ولن تستطيع أمة التكيف مع هذه المتغيرات إلا إذا أحسنت إعداد مواطنيها.

ولذا فإن إدخال نظام الجودة الشاملة فى مجال التعليم أصبح ضرورة للأسباب التالية[٥]:

١- نحن نعيش فى عالم سريع التغير ، وتقع على المدارس مسئولية تأهيل المتعلمين واستثمار إمكاناتهم ، لمواجهة التغير .

٢- الجودة الشاملة تهتم باحتياجات الطلاب والتكلفة الاقتصادية ، وترتيب الأولويات التربوية ، ويتطلب ذلك أن تخضع المدارس وإدارتها إلى التقويم المستمر .

٣- تتأثر الجودة الشاملة باقتصاديات الدول ، ومن ثم فان البحث عن بدائل ومصادر تمويل جديدة للتعليم أصبح مطلباً ضرورياً .

٤- الجودة الشاملة تنمى الإبداع ، ويتطلب الإبداع توفير بيئة مدرسية مناسبة ، وتطوير الإعداد الأكاديمى للمعلم .

وفى ضوء ما سبق تبدو الحاجة ماسة لإدخال استخدام مفهوم الجودة الشاملة فى مجال التعليم وتطبيقاته بهدف تحسين العملية التعليمية من خلال التزود

بالجودة التقنية والمهنية ، وذلك لمواجهة تحديات التغير السريعة ، واتساقاً مع هذه الرؤية يعرض البحث الحالى بعض الأدبيات المعاصرة فى مجال تطبيقات الجودة الشاملة فى مجال التعليم ، وتتحدد محاور البحث وفقاً للخطوات التالية :

المحور الأول : الجودة الشاملة ، مفهومها ، مبادئها ، إدارتها ، تطبيقاتها ، ثورة الجودة الشاملة فى اليابان .

المحور الثانى : يتناول عناصر الجودة الشاملة وتطبيقاتها فى مجال التعليم : فلسفتها ، التدريب ، القيادة التربوية ، التقويم .

المحور الثالث : قياس الجودة الشاملة فى مجال التعليم ، نماذج لبعض المقاييس العالمية للجودة الشاملة فى مجال التعليم : فى الولايات المتحدة الأمريكية ، إنجلترا ، اليابان ، الهند ، تركيا .

المحور الرابع : نماذج تطبيقية معاصرة لاستخدام الجودة الشاملة فى مجال التعليم فى بعض الدول.

المحور الخامس : إمكانية استخدام مفهوم الجودة الشاملة فى مجال التعليم .

المحور الأول : الجودة الشاملة

أولاً : مفهوم الجودة الشاملة :

نظراً لتعدد جوانب الجودة الشاملة اتسم مفهومها بالتنوع وفقاً للمجال التى تطبق فيه ، ومن ثم تعددت الرؤى لعناصرها وطرق قياسها والمهارات التى تسعى لإكسابها ، ويمكن عرض نماذج لهذه الرؤى بهدف الوصول لتعريف إجرائى فيما يلى:

☯ **تفريد مفهوم الجودة الشاملة Total Quality [٦]:**

- الجودة Quality : ويقصد بها درجة التميز فى المنتج نتيجة للعمليات المقدمة.
- الشاملة Total : ومعناها أن تشتمل الجودة على جميع العناصر الداخلة فى تقديم المنتج بصورته النهائية .

ويتضح من هذا التعريف التأكيد على المواصفات والخصائص التى يجب أن تتوفر فى المنتج لكى يستطيع القيام بالوظائف أو الأدوار المطلوبة منه ، وبالتالى تركز الجودة على توفير المنتج وفق احتياجات السوق .

☯ *تعرف الجودة الشاملة :* بأنها مجموعة الخصائص التى تعبر بدقة وشمولية عن التربية متضمنة الأبعاد المختلفة لعملية الجودة من مدخلات ، وعمليات ، ومخرجات ، والتى تؤدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع [٧] .

☯ *تركز بعض التعريفات على النتائج ومنها :* تلبية احتياجات العميل " الزبون " وتجاوز توقعاته إلى الأفضل [٨] .

Who that customer might be ? وطرح هذا التعريف عدة تساؤلات حول من هو العميل " الزبون " ؟ [٩]

هل " الزبون " العميل هو الطالب ؟	Is the student is the customer ?
أم ... هل الطالب هو المنتج ؟	Is the product is the student ?

ويتضح من هذا التعريف أن الجودة الشاملة تعتبر الطالب هو الزبون وهو المنتج ، ومن ثم فالاهتمام باحتياجات الطالب وتجاوز توقعاته إلى الأفضل يعتبر هدف من أهداف تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم .

من خلال المفاهيم السابقة يمكن تعريف الجودة الشاملة Total Quality بأنها :

الجهود المخططة التى تهدف إلى الاستخدام الفعال للموارد البشرية والمادية من خلال الاهتمام بمدخلات وعمليات ومخرجات المنظومة التعليمية ، بحيث تتجاوز توقعات سوق العمل، واكتساب القدرة على التعامل مع التغيرات العالمية الحديثة بما يلبى احتياجات المجتمع .

ثانياً : مبادئ الجودة الشاملة :

يتطلب التخطيط لإدخال الجودة الشاملة ونظمها فى مجال التعليم إلى صياغة مبادئ للجودة الشاملة بحيث تراعى هذه المبادئ الشروط التالية : (١٠)

- ارتباط صياغة مبادئ الجودة الشاملة بنتائجها ، ويترتب على ذلك ارتباط الاختيار الجيد لمبادئ الجودة بتحسن نتائجها .
- يتطلب تحسين الجودة إدراك أفراد المؤسسة لأدوارهم ، والإعداد الجيد لهذه الأدوار عن طريق التدريب .
- تزويد المدارس بالجوانب التطبيقية لتحسين الجودة ، والتركيز على الجانب العملى والاهتمام باحتياجات الطلاب وربطها باحتياجات سوق العمل .

☉ مبادئ ديمنج الأربعة عشرة للجودة : [١١] Deming's 14 Point

يرجع الفضل لإدوارد ديمنج لصياغة مبادئ الجودة الشاملة والتى عرفت بالمبادئ الأربعة عشرة وهذه المبادئ قد وضعت فى الأساس لكى يتم تطبيقها على القطاع الصناعى وبعد أن تأكد نجاحها انتقلت إلى التطبيق فى مجالات أخرى غير الصناعة وكان من أهم هذه المجالات المجال التربوى وهذه المبادئ هى :

١- تحديد الأهداف وثباتها من أجل تحسين الإنتاج وتطويره .

٢- تبنى فلسفة جديدة للجودة الشاملة تقاوم التحدى وتتحمل المسئولية ، ومنح القيادة القدرة على التغير نحو الأفضل .

٣- الاعتماد على التفتيش ليس هو المحرك الرئيس للجودة ، ولكن تحسين الأداء وجودة المنتج .

٤- الاهتمام بجودة المنتج والتأكيد على الكيف دون الكم لتدعيم الثقة بين العملاء والمؤسسة .

٥- تحسين وتعديل الإنتاج ونظام الخدمة مع العمل على نقص الكلفة الكلية .

٦- تدريب الأفراد على وظائف الجودة الشاملة .

٧- تدريب القيادات ومساعدة الأفراد وتطوير الأداء إلى الأفضل .

٨- إزالة الخوف وتدعيم الثقة لكى يعمل الأفراد بشكل فعال داخل المؤسسة .

٩- التعرف على معوقات العمل بين الأقسام والعمل على إزالتها .

١٠- الحد من استخدام الشعارات والنقد المستمر بدون هدف ، لأنه يخلق علاقات معادية بين الأفراد فى العمل ويسبب انخفاض الإنتاج .

١١- وضع معايير لاعتماد الإدارة على الأهداف والأرقام وإعداد قيادة جديدة تتواجد باستمرار .

١٢- مسئولية المشرفين يجب أن تهتم بالجودة ومنح العاملين الفرصة للتباهى بعملهم .

١٣- وضع برامج تربوية نشيطة من أجل التحسن الذاتى .

١٤- وضع كل فرد فى المؤسسة فى المكان المناسب ، وتحويل الأفراد بين الأقسام المختلفة لتحسين العمل .

توظيف مبادئ الجودة الشاملة فى مجال التعليم :

اعتمد كاثلين Kathleen فى صياغة مبادئ الجودة الشاملة بهدف تطبيقها فى مجال التعليم على المبادئ الأربعة عشرة التى وضعها ديمنج وفيما يلى عرض لمبادئ الجودة الشاملة فى مجال التعليم [١٢] :

١- تحديد الأهداف وصياغتها بحيث تؤدى إلى تحسين الخدمة الموجهة للطلاب والارتقاء بمستواهم .

٢- صياغة فلسفة تربوية جديدة تهتم بإدارة الجودة الشاملة وتحمل القيادة مسئولية التغيير .

٣- مقاومة الآثار السلبية والأسباب التى تؤدى إلى تعطل عملية التعلم .

٤- تقليل الاعتماد على الاختيارات فى تقدير الجودة ، ونقل الخبرات التى تسهم فى أداء الجودة .

٥- التعاون مع المؤسسات التربوية التى يفد منها الطلاب ، وتقليل الكلفة الاقتصادية مع التأكيد على الجودة ، وتحسين مصادر التعلم .

٦- وضع نظم مستمرة للتحسين بهدف تحقيق الجودة الشاملة على المستوى الفردى والجماعى.

٧- استمرار تدريب المعلمين وأعضاء الإدارة والطلاب .

٨- تدريب الأفراد على استخدام التكنولوجيا بهدف تسهيل نقل المعارف والارتقاء بالمستوى التعليمى للطلاب .

٩- خلق بيئة مدرسية تسهم فى إزالة الخوف وتشجيع الطلاب على المناقشة بشكل حر .

١٠- إزالة العقبات التى تعوق التعاون بين الأقسام الإدارية .

١١- الحد من الشعارات النظرية لأنها تخلق علاقات معادية ، وتؤدى إلى انخفاض معدل الأداء وضعف سيطرة المعلمين على الطلاب .

١٢- وضع مقاييس للجودة التعليمية لكل من المعلمين والطلاب والتأكيد على بهجة التعلم .

١٣- تغيير نمط الأداء من الكم إلى الجودة ، والارتقاء بجودة أداء المعلمين والإدارة والطلاب

١٤- التخطيط لوضع برامج للأنشطة التربوية التى تؤدى إلى التحسن الذاتى لكل فرد .

١٥- تهيئة الأفراد للعمل فى جماعة .

ثالثاً : إدارة الجودة الشاملة T. Q. M وتطبيقاتها :

يؤكد جوران Juran أن الجانب الأكبر من مشكلات الجودة سببها الإدارة وقد يتسبب سوء استخدام الإدارة بـ ٩٠٪ من هذه المشكلات ، ومن الأسباب التى تؤدى إلى معالجة هذه المشكلات التى تقلل من الجودة [١٣] :

- مقدرة الإدارة على استغلال طاقات العاملين وتوجيههم الوجهة السليمة .
- إتاحة فرص الاتصال الجيدة بين الإدارة والعاملين .
- التخطيط لتنفيذ العمل بروح الفريق .

☉ ومن ثم فإن إدارة الجودة الشاملة Total : T. Q. M Quality Management

هى عملية إدارية مخططة لتحسين الجودة الشاملة بطرق منظمة ومستمرة ، والتأكيد على رضا العملاء " الزبائن " من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور [١٤] .

ويضع كوفمان Kaufman عشرة خطوات لابد من تقدير ما عند تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وهى [١٥] :

١- وضع برامج لمواجهة المعارضين وإقناعهم والاستعداد لذلك مسبقاً حيث أن التجديد والتغيير يواجهه عقبات منها : الخوف من التغيير ومعارضته .

٢- توفير قاعدة بيانات تعتمد عليها عملية التخطيط .

٣- مقارنة النتائج السابقة لتطبيق مبادئ الجودة بالنتائج اللاحقة للتطبيق .

٤- الربط بين النتائج الواقعية والرؤى المثالية .

٥- تخطيط مستقبلى لتطبيق الأهداف المثالية التى لم تتحقق فى التنفيذ .

٦- تحديد وصياغة طرق قياس النتائج .

٧- تحديد الأنشطة التى تسهم فى تحقيق هذه النتائج .

٨- تطبيق الأنشطة وتنفيذها وتوفير الوسائل المعاونة لتطبيقها .

٩- تحديد الأدوار وتوزيعها والتخطيط لتنفيذها والقيام بها .

١٠- تطبيق نظام الجودة يجب أن يحدث بثبات دون التضحية بأنشطة ناجحة .

ويلاحظ أن إدخال تطبيقات إدارة الجودة الشاملة فى مجال التعليم يتطلب تخطيط قبلى وتوفير الإمكانات المناسبة للتطبيق ويركز هانسن Hansen على خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة T.Q.M فى مجال التعليم وهى[١٦] :

- وضع استراتيجية جديدة للتفكير .
- التعرف على احتياجات العملاء الطلاب .
- صياغة المتطلبات الحقيقية بعد التعرف عليها .
- التركيز على تجنب الخطأ أفضل من الوقوع فيه ثم تصحيحه .
- تخفيض نسبة الفاقد .
- صياغة استراتيجية تحسين للجودة والعمل على استمرارها .
- وضع برامج لتحسين الجودة .
- التقليل من تضارب الآراء والأخذ بأصوبها .
- صياغة الأهداف القابلة للتحقيق .
- تتضمن الجودة جميع العناصر داخل المنظومة التعليمية .

ويلاحظ من عرض خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة فى مجال التعليم أنها تنطلق من الواقع وتحاول تحسينه ، ويتم تحقيق الجودة من خلال جميع عناصر المنظومة التعليمية .

رابعاً : ثورة الجودة الشاملة فى التعليم: The Total Quality Revolution in Education

تضاربت الآراء بعد ظهور نتائج تطبيقات الجودة الشاملة فى التعليم ، فريق من المؤيدين أكدوا أنها أحدثت ثورة فى قطاع التعليم من خلال جودة الإدارة والمخرجات التعليمية ، وعارض هذه الأفكار البعض مقارنة ببعض النظريات التى ظهرت ثم تلاشت وطرح أصحاب الرأى تساؤل ، وحاولوا البحث له عن إجابة :

هل إدارة الجودة الشاملة بدعة (موضة) ؟ Is T.Q.M a Fad ? [١٧] .

وعلى النقيض من ذلك أكد جون جاى John Jay : أن الجودة الشاملة أحدثت تغيرات لا تقل قيمة عن الثورات وأطلق عليها :

ثورة الجودة الشاملة فى التعليم The Total Quality Revolution in Education

وحتى لا ينضم البحث لأى من الفريقين يمكن الاستفادة من الدعائم التى أكد عليها جون جاى John Jay وسماها دعائم إدارة الجودة الشاملة وهى [١٨] :

١- العلاقات التعاونية Synergistic Relationship :

أكد على ضرورة التعاون بين أعضاء الإدارة والعمل بروح الفريق من خلال تعاون أولياء الأمور مع المعلمين ، إقامة علاقات التعاون بين المدرسة وبين المجتمع المحلى ، تأهيل الطلاب للمهن المطلوبة ، ودراسة احتياجات سوق العمل المستقبلية .

٢- التحسن المستمر والتقويم الذاتى :

Continuous Improvement and Self Evaluation:

وذلك من خلال تهيئة مناخ المدرسة لتحقيق :

- التعلم الحقيقى وليس التعلم الظاهرى .
- أعضاء الإدارة فى ظل الجودة الشاملة يقيمون سلوكهم الذاتى بهدف تحسين الأداء .

- أعضاء الإدارة التقليدية يوجهون النقد لسلوك الآخرين ، ويفقدون الكثير من وقتهم وإجبارهم على تحسين ما يفعلون .
- تركز إدارة الجودة الشاملة على تنمية القدرة على حل المشكلات .

٣- عمليات تطوير النظام A System of Ongoing Processes:

يهدف التطوير إلى :

- الارتقاء بجودة عمليات التعليم .
- التعلم أولاً ثم الاختبارات ثانياً والربط بين العمليتين .
- العناية بالعمليات التعليمية الثلاث (مدخلات ، عمليات ، مخرجات) .

٤- القيادة Leadership :

تتحمل القيادة الجانب الأكبر من نجاح عمليات الجودة الشاملة فى التعليم من خلال :

- انسجام علاقات القادة مع المعلمين ، والمعلمون ينقلون هذا الانسجام بدورهم إلى الفصول وإلى الطلاب .
- تشجيع الطلاب المتفوقين فى الإنجاز ، وتهيئة الظروف المناسبة لنموهم وتوفير الوسائل المعينة لهم .

◉ ثورة الجودة الشاملة ونتائجها فى التعليم اليابانى :

فى دراسة أجراها جوردن دريدن Gordon Dryden بهدف الاستفادة من النتائج التى حققتها تطبيق ثورة الجودة الشاملة فى اليابان ، أظهر أن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة تعتمد على الأسس التالية [١٩] :

- التلاميذ شركاء فى إدارة المدرسة ، وتركز وزارة التعليم فى اليابان على تعلم المقررات التالية بصفة أساسية :
  - اللغات الأجنبية .
  - طرق ووسائل التحكم فى الجودة الشاملة .
  - طرق التحليل الإحصائى .

- الرياضيات .
- العلوم .
- الارتقاء بالصادرات وعمليات التصدير
- التسويق الداخلي والخارجي .
- إضافة إلى مقررات اختيارية ومقررات مستقبلية .

- المعلمون والطلاب شركاء ، وأهدافهم وتطلعاتهم الفردية والجماعية محل تقدير ودراسة .
- في الأسبوع الأول من العام الدراسي تقوم كل مدرسة بتنفيذ برنامجين :
  - الأول : إجراء تقويم ذاتي للمبنى والإدارة والنتائج السابقة .
  - الثاني : عقد دورات تدريبية على عمليات الجودة الشاملة .
- ٩٥٪ من المعلمين غيروا طرق تدريسهم من طرق الإلقاء إلى التحول ميسرين لعملية التعلم.
- يركز الطلاب اليابانيون على تعلم ما يطرأ من مستجدات على المجتمع الياباني والمجتمع المحيط بهم وخاصة الصين وروسيا .
- ٥٠٪ من الطلاب في اليابان يلتحقون بالتعليم الجامعي .

ويشير ويليام جلاسر Willim Glasser أن عملية تقويم الجودة الشاملة تركز على العناصر التالية [٢٠] :

- توجيه الطلاب وتشجيعهم لإتقان المهنة التي تتناسب مع ميولهم دون إجبار .
- تعليم الأفراد تقييم عملهم تقييماً ذاتياً .
- تهيئة البيئة المناسبة للعمل والتي تخلو من الخوف ، العقاب ، التهديد .
- التأكيد على جعل التعليم أكثر فائدة وأكثر أهمية للطلاب .

خطوات الارتقاء بمستوى الجودة الشاملة في اليابان :

يحدد أكاو Akao المراحل الإجرائية التي تطبقها اليابان من أجل الارتقاء بمستوى الجودة الشاملة بما يلي [٢١] :

- تقدير القيمة الاجتماعية للإنسان عملياً ونظرياً باعتبار أن الإنسان هو المحرك الرئيسى للجودة الشاملة وصانعها .
- التوفيق بين توجيه المنتج وفق احتياجات السوق مع احترام رغباته واحتياجاته الخاصة .
- توجيه الأنظمة التعليمية والخدمية نحو احتياجات السوق الخارجى مع الحرص على دراسة احتياجات الأسواق المستقبلية .
- صياغة مبادئ الجودة الشاملة من منظور تنافسى ، لمواجهة التغيرات العالمية السريعة .
- استثمار الكلفة الاقتصادية للتعليم مع الحرص على تقليل الفاقد الكمى والنوعى من التعليم .
- استحداث وظائف للجودة الشاملة وخاصة فى قطاع التعليم .
- الربط بين مراحل تطبيق الجودة الشاملة المختلفة والانتقال من مرحلة إلى أخرى عن طريق التأكيد على عمليات التقويم والتطوير .
- وضع مقاييس لضبط الجودة والتحكم فيها .

☉ أدوات التحكم فى الجودة Quality Control Tools :

يشير جوجر .Joggor M إلى ضرورة الاستعانة بأدوات كمية أو صفية تستخدم عند تطبيق عمليات إدارة الجودة الشاملة وهى [٢٢] :

- **علاقة السبب بالنتيجة Cause and Effect Diagram :**

تصميم رسم تخطيطى يوضح علاقة السبب بالنتيجة من خلال الاستعانة بالرسوم البيانية والإحصائية ، وصاحب هذه الفكرة هو العالم اليابانى إيشاكو Ishakowa ، وقام بتطبيقها عند دراسته لمشكلات إدارة الجودة بهدف الوصول إلى أسبابها وعلاجها .

- خريطة المعدلات Run Chart :

وتوضح هذه الخريطة التطور التاريخى الذى مرت به الحالة موضع الدراسة ، والعمليات التى مرت بها ، والتغيرات التى طرأت عليها .

- الرسم البيانى الموزع Scatter Diagram :

يشير الرسم البيانى الموزع العلاقة بين أحد المتغيرات المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة والمتغيرات التابعة ذات العلاقة المترتبة على المتغير الرئيسى .

- الخريطة الانسيابية Flow Chart :

تحتوى هذه الخريطة على قائمة بالأنشطة التى يجب تنفيذها ، وتسجيل دورتها الانسيابية من بداية العملية إلى نهايتها [٢٣] .

- خريطة باريتو Pareto Chart :

والهدف من هذه الخريطة هو توزيع البيانات المتكررة بهدف التعرف على المسببات والنتائج المترتبة عليها ، وصاحب فكرة هذه الخريطة هو الإيطالى Pareto وكان هدفه من وراء وضع هذه الخريطة هو التأكيد على استثمار الوقت والجهد بأقل عائد ممكن .

- الرسم البيانى المدرج Histograms :

يعتمد هذا الرسم على تجسيد البيانات بأحجام مختلفة يتم ترتيبها وبيان العلاقة بين الأحجام المختلفة على شكل مدرجات .

- خريطة الفحص Control Chart :

رسم وتسجيل البيانات وتقسيمها إلى ثلاث مستويات لتحديد الأسباب والنتائج ، ومعرفة موقعها فى دورة الأداء .

⊙ خصائص مخرجات إدارة الجودة الشاملة :

يؤكد كينيث فريستون Kenneth Freeston أن مواصفات الخريجين من المؤسسات التعليمية التى تطبق إدارة الجودة الشاملة هى [٢٤] :

- يصبح لديه القدرة على التعلم الذاتى .
- يدرك ويطبق مبادئ وأسس احترام الذات واحترام الآخرين فى مجال العمل وفى الحياة العامة .
- اكتساب المهارات العملية من خلال :
  • القدرة على اتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب .
  • حل المشكلات وعدم تأجيلها .
  • التفكير الابتكارى .
  • التعاون مع الآخرين .
- استيعاب محتويات المناهج الدراسية وإدراك قيم التعلم التطبيقى .

العقبات التى تواجه إدارة الجودة الشاملة فى مراحل التطبيق :

من خلال البيانات والإحصاءات التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة استطاع جون بيارتز John Baeyerts حصر مجموعة من العقبات التى تواجه إدارة الجودة الشاملة عند التطبيق وهى [٢٥] :

- مهنة التدريس لها خصائص فردية وجماعية وبالتالى فإن ممارسة العمل وتوزيع المسئوليات يجب أن تراعى هذه الخصائص .
- تركز إدارة الجودة الشاملة على تلبية رغبات العملاء " الزبائن " ، وتطبيق هذا المبدأ فى بيئة أكاديمية يجد صعوبة ، لأن هناك رغبات لا يجب تلبيتها داخل البيئة المدرسية .
- التغيير دائما يجد مقاومة ، ومن ثم يجب التخطيط مسبقا لمواجهة وعلاج أنماط المقاومة المختلفة .
- تضم منظومة التعليم إدارات متنوعة من حيث الوظائف الفنية ، والإدارية ، وإدارة الجودة فى التعليم يتطلب من المجموعتين العمل سويا وتقريب أوجه الاختلاف فى إطار العمل بروح الفريق .

المحور الثانى : عناصر الجودة الشاملة وتطبيقاتها فى مجال التعليم:

أولاً : عناصر الجودة الشاملة لمنظومة التعليم :

يتطلب إدخال الجودة الشاملة واستخدام مفهومها فى مجال التعليم التعرف على عناصرها حتى يمكن الاستفادة منها بصفة إجمالية وتتضمن هذه العناصر مجموعتين :

المجموعة الأولى : العناصر الخاصة بمنظومة التعليم .

المجموعة الثانية : العناصر المشتركة ، ويمكن التعرف على هذه العناصر فيما يلى :

المجموعة الأولى : عناصر الجودة الشاملة الخاصة بمنظومة التعليم :

وتضم هذه العناصر ما يلى :

1- T. Q. L : Total Quality Learning (26) .

تعليم الجودة الشاملة :

ويؤكد هذا المفهوم على الارتقاء بنتائج الجودة الشاملة للطالب من حيث تنمية معارفه ومهاراته النظرية والتطبيقية .

T. Q. E : Total Quality Education (27) .

الجودة الشاملة فى التربية :

ويعنى هذا المصطلح بأن الجودة الشاملة ليست مسئولية المدرسة بمفردها إنما يشترك فى الارتقاء بها وإكسابها كل عناصر المجتمع .

2- T. Q. S : Total Quality Schools (28) .

مدارس الجودة الشاملة :

تركز هذه المدارس على تطبيقات مبادئ الجودة الشاملة ومتابعة الطلاب بعد التخرج ، ويضاف إلى المقررات الدراسية الأساسية مفردات خاصة بدراسة الجودة الشاملة .

3- C. Q. E : Continuous Quality Education (29) .

التربية والجودة المستمرة :

الجودة المستمرة فى مجال التربية مسئولية كل الأفراد ، وبرامجها مستمرة وموزعة من حيث الوقت والمسئولية ، والتحسن والتطوير من العوامل الرئيسية التى تؤدى إلى استمرارية الجودة .

4- C. T. Q. S : Center for Total Quality Schools (30) .

مركز مدارس الجودة الشاملة :

يقام هذا المركز بوزارة التعليم وبكليات التربية بالدول ذات الاهتمام بها . وتختص هذه المراكز بالتدريب المتعلق بالجودة الشاملة والدعم التقنى والفنى ، والتدريب على استخدام التكنولوجيا المتطورة ، وتقديم الاستشارات فى الاختصاصات المتعلقة بإدارة المدارس وتطبيقات الجودة الشاملة ، وتقويم النتائج .

5- Q. S. L : Quality Student Leadership (31) .

جودة القيادة الطلابية :

إكساب مهارات القيادة فى المراحل العمرية المختلفة للطالب ، وتهيئة البيئة المدرسية المناسبة لممارسة القيادة الطلابية .

المجموعة الثانية : العناصر المشتركة :

يقصد بالعناصر المشتركة هى التى تطبق فى مجال الجودة الشاملة بقطاعات مختلفة وأهمها قطاع التعليم ومنها :

T. Q. M : Total Quality Management (32) :

إدارة الجودة الشاملة :

تطوير نظم الإدارة لتحقيق الجودة الشاملة من خلال تحقيق الأهداف وإدراك الأفراد لأدوارهم ، وهى عملية إدارية مخططة لتحسين الجودة بطرق مستمرة ومنظمة .

1- T. Q : Total Quality (33) :

الجودة الشاملة :

الجودة الشاملة عنصر أساسى لاستمرار ونجاح المؤسسة فى أداء دورها ، والتميز والقدرة على المنافسة ، وتسهم التربية بالجانب الأكبر فى إعداد الأفراد للقيام بالأدوار المطلوبة منهم .

3- C. Q. I : Continuous Quality Improvement (34) :

التحسين المستمر للجودة :

تحسين الجودة عملية مستمرة مخططة ، ولا يقتصر التحسن على الحاضر ، وإنما يضع رؤية مستقبلية لعملية التطوير تتمشى مع التغيرات العالمية فى مجال التخصص .

4- Q. C : Quality Counts (35) :

مقاييس الجودة :

التأكيد على وضع معايير مناسبة لإحصاءات الجودة من حيث التكلفة والنتائج والنفقات المضافة ، والتعرف على أحدث وسائل قياس الجودة .

5- T. Q. C : Total Quality Control (36) :

ضبط الجودة الشاملة :

مراقبة وتنظيم أداء إدارة الجودة الشاملة من خلال وضع المقاييس المناسبة لذلك .

6- Q. F. D : Quality Function Deployment, (37) :

استخدام وظائف للجودة الشاملة :

صياغة أطر تنظيمه لعمليات الجودة الشاملة ، من خلال تخصيص إدارة يتصل عملها بالإدارات الأخرى وتباشر عمليات التدريب والتطوير وتشارك فى التقويم .

☺ يلاحظ من العرض السابق ما يلى :

- التقسيم هدفه الدراسة ولا يعنى ذلك الاهتمام بأحد العناصر وإهمال الأخرى ، ولكن هذه العناصر منظومة متكاملة تؤدى الاستعانة بها إلى تكامل أداء ونتائج الجودة الشاملة .

- يمكن إضافة واستحداث بعض العناصر لما سبق عرضه ، وذلك طبقاً لمتطلبات المواقف التعليمية التى يطبق بها إدارة الجودة .

ثانياً : تطبيقات الجودة الشاملة فى مجال التعليم :

يتطلب استخدام الجودة الشاملة فى مجال التعليم صياغة فلسفة تربوية جديدة تؤكد على الجوانب التطبيقية لعناصرها ، وهى :

☯ فلسفة الجودة الشاملة :

تحتاج تطبيقات الجودة الشاملة تضمينها فى فلسفة التربية من حيث صياغة مبادئها وعناصرها ، حيث تؤكد فلسفة الجودة الشاملة على نجاح التنفيذ الذى يعتمد على استراتيجيات للإنجاز والتخطيط ، ويؤكد كروسبى Crosby على التأكيد على فلسفة الإدارة التى تتضمن المدخلات وحل المشكلات واتخاذ القرار ، ويؤدى ذلك إلى تلاشى العيوب ودعم عملية الجودة من خلال (٣٨) :

- شراكة الإدارة : التأكيد على أن الجودة مسئولية الجميع .
- إدارة الجودة متخصصة : التأكيد على الارتقاء بالتخصص واحترامه فى أداء العمل .
- التدريب : تدريب العاملين حول مفاهيم الجودة .
- التميز : فى الأداء والإنتاج والتسويق .

وتهتم فلسفة الجودة الشاملة بجودة مخرجات التعليم وإتقان المهارات المستخدمة التى يزداد الطلب عليها فى سوق العمل ويتضمن ذلك (٣٩) :

- التعرف على احتياجات القطاعات الخدمية .
- توسيع دائرة الإعداد لمخرجات التعليم بحيث تضم : الأعمال الحرة ، وتطبيقات التكنولوجيا الجديدة .
- ثبات الأهداف وتطويرها ، ويتطلب تغيير الأهداف دراسة شاملة .

☯ خصائص ومهارات خريجي جامعات الجودة الشاملة الملتحقين بوظائف التعليم :

يتمتع الخريج من الجامعات التى تعتمد على تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بمجموعة من الخصائص والمميزات ، أهمها [٤٠] :

جدول رقم (١)

مهارات خريجي جامعات الجودة الشاملة

☯ مهارات التفكير :

مهارات معرفية Knowledge	مهارات التفكير Thing Skills
• إتقان مهارات التعلم الأساسية للتعلم وخاصة اللغوية والرياضية . • استخدام مفاهيم اللغة الإنجليزية الأساسية والقدرة على الاتصال الخارجي من خلالهما . • اكتساب مهارة الاستماع الجيد . • اكتساب مهارات الوعى الدولي . • اكتساب القدرة على استخدام التكنولوجيا.	• القدرة على توظيف المعرفة واكتساب مهارات التفكير العلمى . • اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات . • القدرة على الربط بين الجانب النظرى والتطبيقى . • القدرة على التفكير والتخيل . • القدرة على تقويم الأداء .

☯ مهارات الأداء :

مهارات عملية Practical Skills	مهارات وصفات شخصية Personal Skills and Attributes
• لديه القدرة على استخدام تقنيات المعلومات. • تتوفر لديه مهارات تقنية تؤدى إلى رفع مهارات الأداء. القدرة على المشاركة فى التغيرات التنظيمية الإيجابية.	• لديه الرغبة فى التعلم المستمر. • القدرة على العمل بروح الفريق "العمل الجماعى". • لديه مهارات التكيف . • القدرة على التعلم الذاتى . • الاعتماد على النفس ولديه ميولاً علمية . • يستوعب المفاهيم الخلقية والقدرة على تحمل المسئولية .

- وتصنف بعض الجامعات خواص أخرى للخريج منها [٤١] :

• حب العمل . • الثقة بالنفس . • التكيف مع المعرفة وما يطرأ عليها من تغيرات جديدة . • تحمل المسئولية الاجتماعية والبيئية . • فهم القضايا وتاريخها والتمسك بالانضباط. • القدرة على التعامل مع الجماعة . • خصب الخيال والقدرة على المشاركة في حل المشكلات . • القدرة على التغيير وتقبله .	• القدرة على التغيير الإيجابي . • احترام الحقيقة والتعامل معها . • تقبل الأفكار الجديدة والقدرة على النقد البناء. • لديه الوعي الدولي القائم على التفاهم ، وتقدير وإدراك التنوع الاجتماعي والثقافي ، واحترام الحقوق الإنسانية الفردية والفكرية . • تحمل المسئولية والنزاهة السلوكية . • الالتزام بالأحكام القيمية والأخلاقية تجاه الآخرين .

- يلاحظ على خصائص خريج جامعات الجودة الشاملة ما يلي :

- إتقان مهارات التفكير المعرفية والتطبيقية .
- لديه مهارات أداء شخصية ومقدرة على التعلم الذاتي .
- يكتسب مهارات التكيف والاعتماد على النفس .
- يحترم الحقوق الإنسانية ولديه ثقة بالنفس .
- الحفاظ على البيئة والالتزام بالقيم الخلقية .
- القدرة على فهم المشكلات الدولية والتعامل معها .
- اكتساب مهارات التفكير العلمي ، واستخدام تقنيات المعلومات .

ومن ثم فإن هذه المهارات تدفع المهتمين بقضايا التعليم إلى ضرورة إدخال مبادئ ومفاهيم الجودة الشاملة إلى منظومة التعليم وتطبيقها في المجالات التالية :

⦿ تطبيقات برامج التدريب من خلال مفهوم الجودة الشاملة فى مجال التعليم :

تعقد إدارة الجودة الشاملة T. Q. M. برامج تدريبية مكثفة لتهيئة المناخ المناسب بهدف تحويل المدارس العامة إلى مدارس الجودة الشاملة وتركز هذه البرامج التدريبية على (٤٢) :

- تصميم برامج تدريبية تساعد على التعرف على احتياجات سوق العمل وتطوير برامج التعليم لتلبى هذه الاحتياجات .
- تهدف هذه البرامج إلى الارتقاء بمستوى الطلاب العلمى والتطبيقى وتهيئة المناخ الذى يساعد على تحقيق ذلك .
- اشتراك المعلمين فى ورش عمل مع الطلاب للتعرف على احتياجاتهم وتنمية مهارات الحوار والمناقشة .
- تدريب المعلمين على استخدام تقنيات الوسائل التعليمية الحديثة .

وتضيف إدارات الجودة الشاملة برامج تدريب شاملة تهدف إلى تعميق مفاهيم الجودة الشاملة ومبادئها وهى (٤٣) :

- القدرة على فهم المبادئ الأساسية لمصطلحات الجودة الشاملة .
- الربط بين العناصر المألوفة والمستحدثة .
- التدريب على تطبيقات مبادئ الجودة الشاملة .
- التعاون مع قيادات تربوية ناجحة وعرض تجربتها من خلال التدريب .
- تنمية القدرة على استخدام الوسائل المعينة فى مجال إدارة الجودة الشاملة .
- اكتساب مهارات العمل الفردى .
- القدرة على المشاركة فى التخطيط لتحسين الفصل المدرسى .
- تنمية القيم وتأكيدها داخل الفصل .
- اكتساب مهارات العمل ضمن فريق .
- التعرف على مقاييس الجودة داخل الفصل واكتساب مهارات استخدامها .
- اكتساب مهارات المشاركة فى حل المشكلات .

• استمرار عمليات التحسن داخل الفصل هو مفتاح جودة الفصل .

• يسهم التدريب في زيادة معارف المدرسين حول إدارة الجودة الشاملة .

يلاحظ أن متطلبات التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة يتطلب الإلمام بجميع عناصر المنظومة التعليمية ، ولا يقتصر التدريب على الجوانب النظرية فقط ، إنما يتخطاها إلى الجوانب التطبيقية .

القيادة التربوية ودورها في تطبيقات الجودة الشاملة :

تتحمل القيادة التربوية مسئولية نجاح تطبيقات الجودة الشاملة وخاصة أن أدوار القيادة التربوية متعددة ومنها [٤٤] :

- تحقيق الأمن والأمان لكل طالب داخل المدرسة .
- تحديد مسئوليات أعضاء الإدارة في توجيه الأوامر والإشراف على تنفيذها .
- توجيه المعلمين الجدد واستقبالهم ومساعدتهم على أداء دورهم .
- القائد مسئول عن النتائج الكلية ويعمل أكثر ويتحمل المسئولية .
- مساعدة المعلمين على تحسين عملية التعلم .
- عقد الدورات التدريبية بهدف إكساب المهارات وانتقال الخبرات .

القيادة التربوية هي التي تحرك عمل الإدارة ، ويتضح ذلك من خلال علاقة القيادة المدرسية بالمعلمين والعاملين وأولياء الأمور والطلاب ، وإدارة المدرسة هي التي تقود منظومة العلاقات بينهم ، وتستثمر هذه العلاقات لرفع مستوى الأداء في المدرسة ، والمدير القائد يعتبر حلقة الوصل بين المدرسة والعالم الخارجي من خلال استقبال المعلومات والتعليمات من الجهات الإدارية الأعلى ، ونقلها للمستويات الأقل بهدف تطبيقها والاستفادة منها ، والتعامل مع العاملين بالمدرسة كشركاء في إدارة الجودة وليسوا توابع [٤٥] .

- العمل بروح الفريق كأحد مفاهيم الجودة الشاملة :

العمل في المدرسة بروح الفريق له إيجابيات كثيرة منها [٤٦] :

• اشتراك الأعضاء في اتخاذ القرار يجعلهم أكثر حرصاً على تطبيقه وتنفيذه ومتابعته.

- العمل بروح الفريق يسهم فى نقل الأفكار الهادفة بين أعضاء فريق العمل ، ونقل الخبرات من معلم متميز لآخر .
- الحصول على معلومات مجمعة من فريق العمل يساعد فى حل المشكلات .
- تحديد الأخطاء ووضع برامج لتصحيحها .
- احتمالات حدوث عنصر المخاطرة أقل بسبب العمل بروح الفريق .

- تصنيف فرق العمل :

يتم تقسيم فرق العمل لاعتبارات متعددة منها الفترة الزمنية التى يتطلبها العمل ، أو عدد أفراد الفريق ، وفيما يلى أنماط فرق العمل بإدارة الجودة الشاملة[٤٧]:

١- **فريق الإدارة :** يضم عادة المديرين وأعضاء الإدارة على المستوى المركزى ، ويشارك فى تنفيذ السياسات فى منطقة الإدارة ، ويتعاون مع اللجان الفرعية .

٢- **فرق إدارة الجودة على مستوى المدرسة :** تساعد هذه الفرق الرؤساء على اتخاذ القرار وحل المشكلات بعد عرضها على اللجان الفرعية ، واستطلاع آرائهم فى عملية تطوير المناهج ووضع أهداف جديدة .

٣- **فرق إدارة الجودة العمومية " المركزية " :** تسهم فى تسهيل التبادل المهم للمعلومات ، ونقل وجهات النظر التنظيمية وتقويم الأداء على المستوى المركزى ، والمشاركة فى حل المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها .

- وتقسم فرق العمل حسب الفترة الزمنية للأداء إلى :

١- **فرق العمل الدائمة :** تكلف بأعمال لفترات زمنية طويلة ويتصف عملها بالاستمرار مثل الوظائف الإدارية والفنية .

٢- **فرق عمل قصيرة الأجل :** ويستعان بها لفترات زمنية معينة ثم ينتهى عملها، ومنها اللجان الاستشارية .

٣- **فرق عمل مؤقتة :** يستدعى فريق العمل لأداء مهمات محددة وبعد انتهائها يعود إلى عمله الأصلى ، مثل المشاركة فى الاختبارات والتقويم .

- المشكلات التى تواجه فريق العمل :

تعترض بعض المشكلات أداء فريق العمل وتقلل من أداء دورهم وفى بعض الأحيان تؤدى إلى فشله فى إنجاز مهمته ، ومنها [٤٨] :

- عدم اشتراك أعضاء الفريق فى تحديد الأهداف وصياغتها .
- رفض الأعضاء لأدوارهم والمهام المكلفين بها لأنها فرضت عليهم أو لا تتناسب مع إمكاناتهم .
- عدم إدراك أعضاء الفريق لمسئولياتهم وأدوارهم ، ويؤدى ذلك إلى أدائهم أدوار وتحملهم لمسئوليات غير مكلفين بها .
- تنفيذ المهام مباشرة قبل أن يتدرب الأفراد على العمل من خلال الفريق .
- قد يسبب أحد الأعضاء مشكلات لباقى أعضاء الفريق " لرفضه المشاركة أو المجادلة " .

علاقة التقويم بمستوى الأداء فى تطبيقات الجودة الشاملة فى التعليم :

يعتبر التقويم أحد المعايير الرئيسية والتى من خلالها يمكن التعرف على مستوى الأداء ونتائجه ، وقد تطورت تقنيات التقويم ولم تعد تقتصر على قياس جانب التحصيل فقط ، وتركز إدارة الجودة الشاملة على معايير أخرى للتقويم أهمها [٤٩] :

- تقويم مهارات ومتغيرات قابلة للتعديل ، ومنها سلوك المعلم والمتعلم داخل الفصل وخارجه.
- استخدام التقنيات الحديثة فى التقويم لأنها تساعد على الحصول على النتائج وتحليلها فى وقت قصير .
- التدريب على صياغة برامج للتقويم سهلة الإعداد والتقدير .
- وضع معايير لتقويم المهارات الفردية للطالب .

- إجراء بعض برامج التقويم داخل الفصل والسماح بتصحيحها وإشراك الطالب في عملية التقويم الذاتي .

تحدد إدارة الجودة طرقا للتقويم ، أهمها [٥٠] :

- يتلقى الطالب رد عاجل ومفصل على اختبارات التقويم سواء كانت مكتوبة أو شفهية .
- يتضمن التقويم اختبارات قصيرة ، وشهرية وفصلية ، بحيث تغطي قياس المهارات التعليمية المختلفة .
- وضع مقاييس عالية التصميم لتمكين الطلاب من مراجعة عملهم وتحسينه والاستفادة من أخطائهم وتصحيحها .
- الطلاب يتعلمون أفضل عندما يتسلمون نتائج الاختبارات الخاصة بهم .

• في نهاية كل حصة يطرح المعلم السؤالين التاليين :

1- What is the most important thing you learned today ?

١- ما الشيء الأكثر أهمية الذى تعلمته اليوم ؟

2- What is the muddiest point still remaining at the conclusion of today's class?

٢- ما النقطة التي مازالت غير واضحة حتى نهاية الدرس ؟

- ولا يقتصر المعلم على طرح السؤالين ، ولكن يساعد الطلاب الذين يجيبوا على السؤال الأول بدعمهم في نقاط الأهمية ومساعدتهم في اكتشاف مهاراتهم ومواهبهم وتنميتها .
- أما الإجابة على السؤال الثاني : يحتاج الطلاب إلى إيضاح النقاط التي يصعب فهمها قبل الانتقال إلى درس آخر في ذات المقرر .

يلاحظ من العرض السابق ما يلي :

- أن إدارة الجودة الشاملة تهتم بعملية التقويم الشاملة ، سواء كانت وجدانية أو معرفية أو سلوكية .

- اشتراك الطالب فى عملية التقويم . وذلك بتدريبه على مهارات التقويم الذاتى مع المعلم .
- توزيع الاختبارات على مدار العام الدراسى .
- تعالج الاختبارات أوجه القصور لدى الطلاب ، وتهتم بتنمية الإبداع ، واكتشاف المواهب مبكراً ، وتتيح الفرص لتنميتها .

المحور الثالث : طرق قياس الجودة الشاملة فى مجال التعليم :

تطورت طرق قياس الجودة الشاملة فى الفترة الأخيرة ، ولم تعد تقتصر على حساب معدلات الإخفاق والنجاح فقط ، ولكن أضيف أبعاد جديدة للقياس منها : عدد سنوات الدراسة ، ودرجة إتقان العلوم الأساسية ، وإتقان المهارات المعرفية ، والتعامل مع القضايا الدولية ، وإتقان مهارات وتقنيات استخدام التكنولوجيا [٥١] .

أولاً : الجهات العالمية المعترف بها لتقييم الجودة الشاملة فى التعليم :

توجد ثلاث جهات عالمية لتقييم الجودة الشاملة فى التعليم تحظى باعتراف عالمى ، وتقوم بتقديم جوائز عالمية فى مجال تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم ، ومنح شهادات اعتراف دولى بمؤسسات التعليم المختلفة ، وهذه المؤسسات الثلاثة هى [٥٢] :

١- مكافأة بالدريج : Baldrige Award [•]

ومفهوم تقييم الجودة يتم من خلال سبعة معايير هى :

- القيادة التربوية .
- تحليل المعلومات المتعلقة بالجهة التى تتقدم للمؤسسة .
- التخطيط الاستراتيجي للجودة .
- تطوير الإدارة وتحسين التنمية البشرية .
- عمليات إدارة الجودة الشاملة .

[•] Malom Baldrige National Quality.

• جودة العمليات والنتائج .

• التركيز على رضا العملاء وتلبية احتياجاتهم بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل .

٢- جائزة ديمنج : Deming Prize

تمنح هذه الجائزة من خلال تقييم عشرة معايير هى :

• تحليل السياسات والنتائج .
• إدارة الجودة والعمليات التى تطبقها .
• توسيع نطاق انتشار التعليم وتطبيقات التربية .
• توفير المعلومات وإتاحة فرص استخدامها .
• تحليل مراحل وأنشطة الجودة الشاملة فى قطاع التعليم .
• تطبيق واستخدام مقاييس الجودة الشاملة العالمية .
• طرق التحكم والسيطرة على عمليات الجودة .
• الاعتماد على الجودة الشاملة وتأمين تطورها .
• نتائج تطبيق الجودة ووضع خطط مستقبلية لتطويرها .

٣- شهادة الأيزو ٩٠٠٠ : • ISO, 9000 Registration

الحصول على شهادة الأيزو يخضع لعمليات تقويم لمراحل الأداء داخل وخارج المؤسسة التعليمية التى تتقدم بطلب للحصول على شهادة من المؤسسة ، والتقويم يتركز فى الإجابة على تساؤل رئيس وهو :

What to do, but not how to do it?

لا يقتصر التقويم على ماذا تفعل ؟ بل كيف تنفذ ذلك ؟

• International Organization for standardization created the ISO.

☯ مقارنة بين جهات تقييم الجودة الشاملة فى التعليم :

وفيما يلى توضيح الجهات العالمية لتقييم الجودة فى الجدول التالى:

جدول رقم (٢)

مقارنة بين مكافأة بالدريج وجائزة ديمنج وأيزو ٩٠٠٠ (٥٣)

أوجه المقارنة	مكافأة بالدريج Baldrige Aware	جائزة ديمنج Deming Prize	شهادة الأيزو ٩٠٠٠ ISO, 9000
الهدف	• تشجيع المشاركة التنافسية فى التعليم وتوجيه التعلم للارتقاء بالمستوى القومى.	• الاستمرار فى توسيع الجودة الشاملة وتطويرها.	• التأكد من أن العمليات المقدمة للطلاب من خلال الوثائق مطابقة للأسس الموضوعة من قبل نظم الجودة العالمية.
مجالات الاهتمام	• تقبل الطلاب للحلول المقترحة لمواجهة مشكلات الجودة الشاملة.	• حل المشكلات ومواجهتها يعتمد على استخدام الأساليب الإحصائية.	• تتفق برامج التدريب مع المواصفات المسجلة لنظام الجودة الشاملة .
الجدارة العالمية	• تتفق مع نظم الجودة الشاملة بالولايات المتحدة الأمريكية .	• تقيم على المستوى الدولى تبعا لنظم تقييم الجودة العالمي.	• الجدارة الدولية من خلال المنافسة العالمية .
الوقت اللازم لتنفيذ برامج الجودة	• عام يتكرر كل خمس سنوات.	• الفترة من ٢ – ٥ سنوات .	• من ٦ – ١٢ شهر ثم يعاد تكرارها والبدء بالعمليات الملحة المهمة ثم الأقل أهمية .
توظيف المعلومات	• وضع استراتيجية للاستفادة من المعلومات وتبادلها مع الآخرين من خلال مؤسسات الولايات المتحدة .	• تبادل نشر المعلومات الضرورية .	• تبادل نشر المعلومات مع الآخرين .

يلاحظ على الشروط التى وضعتها جهات تقييم الجودة ما يلى :

- التأكيد على المنافسة العالمية البناءة فى مجال جودة التعليم .
- تشجيع الاستمرار والتوسع فى مجال الجودة الشاملة للتعليم .
- التأكيد على تبادل المعلومات والاستفادة منها من خلال قواعد البيانات المتاحة .

ثانياً : نموذج لدراسة تطبيقية لقياس نتائج الجودة الشاملة فى التعليم :

استخدمت هذه الدراسة استبانة موجهة للآباء هدفها قياس نتائج الجودة الشاملة فى التعليم، وتتطلب الإجابة عليها اختيار أحد المحاور الخمسة ، وهى (أوافق بقوة ، أوافق ، لا أوافق ، لا أوافق بقوة ، لا أعرف) وكل محور يرمز له بحرف يقدر بدرجة ، ثم تستخدم المعادلات الإحصائية لتقدير نتائج الجودة الشاملة فى المراحل التعليمية التى يقع عليها الاختيار ، ومحاور الاستبانة هى [٥٤] :

- **محاور تتعلق بالمبنى المدرسى :**
  - يتمتع ابنى بالأمان فى المدرسة .
  - مبانى المدرسة جيدة ومعدة إعداد جيد ومجهزة وبها مساحة ملحقة لممارسة الأنشطة والمهارات المختلفة .
  - مدرسة ابنى لديها درجة عالية من توقع الإنجاز الأكاديمى .
- **محاور تتعلق بإدارة المدرسة :**
  - المدرسة تشجعنى على أن أشارك فى تعليم طفلى .
  - تتيح المدرسة وقت كاف لاستخدام الحاسب الآلى وأجهزة التكنولوجيا .
  - إدارة المدرسة تحافظ على النظام الذى يتيح التعلم الجيد .
  - تكفل المدرسة لطفلى ممارسة الأنشطة اللا صفية .
  - يقدم المعلمون المعلومات الكافية والملائمة لتلبية احتياجات ابنى الأكاديمية .
  - توظف إدارة المدرسة كل الإمكانات وتضع استراتيجيات لتلبى احتياجات ابنى.

• **محاور تتعلق باكتساب المهارات :**

- يتحمل ابنى جانب من مسئولية تعلمه .
- برامج الفن والموسيقى تسهم فى تحقيق جودة التعلم .
- توجد بالمدرسة لوحة تعليمية لعرض الاهتمامات المفضلة لدى التلاميذ .

• **مهارات الاتصال وتأهيل المعلمين :**

- لدى معلومات كافية عن المناهج التى يتعلمها ابنى .
- النتائج المدرسية تعتبر أداة صادقة لتقويم التلاميذ وفريق العمل بالمدرسة .
- أربعة أيام فى الأسبوع للدراسة لها تأثير سلبى على تعلم ابنى .
- من الضرورى استمرار تحسين مهارات المعلم التدريسية من خلال خطة التطوير الوظيفى .
- من الأهمية أن تتم عملية التدريب حتى لو أجريت أثناء العام الدراسى .

• **محاور لقياس عناصر الجودة الشاملة :**

- الارتقاء بعمليات التعلم داخل المدرسة حتى إذا توفر البديل الخارجى .
- يتعلم ابنى فى المدرسة مهارات القراءة التى يحتاجها .
- يتعلم ابنى المهارات الرياضية التى يطلبها .
- تقدم المدرسة أقصى ما يمكن من خدمات لتحقيق الاستفادة من النظام التعليمى .
- تتعاون إدارة المدرسة مع المعلمين فى مدرسة ابنى لتحقيق أفضل النتائج .
- يمتلك ابنى جهاز حاسب آلى فى المنزل .
- يشترك الآباء فى اتخاذ القرارات المهمة فى مدرسة ابنى .
- من الأهمية تقديم برامج خلقية فى المدارس .
- أحدثت البرامج الخلقية التى يتعلمها ابنى تغير فى سلوكه .

يقدم الاستبيان الخاص بقياس الجودة الشاملة سنوياً لجميع أولياء أمور طلاب مدارس الجودة الشاملة ، ويتم تعديله أو يبقى كما هو فى العام التالى بعد تحليل النتائج [٥٥] :

يلاحظ على محاور الاستبيان ما يلى :

- يتم عرض هذه المحاور سنوياً على أولياء الأمور ، وتستجيب المدارس لآراء أولياء الأمور ومقترحاتهم وتخطط لتطبيقها فى العام التالى مباشرة .
- اشتراك الآباء فى اتخاذ القرارات المهمة .
- قياس نتائج تطبيق الجودة الشاملة فى التعليم أحد المحاور المهمة لمنظومة التعليم .
- اكتساب المهارات الخلقية والسلوكية أحد الأهداف التى تخطط مدارس الجودة الشاملة لتحقيقها .
- استمرار تطوير وتحسين جودة التعليم .
- يمكن الاستفادة من محاور الاستبيان السابق فى إجراء دراسات تقويمية لبعض مشكلات قطاع التعليم .

المحور الرابع : نماذج تطبيقية معاصرة لاستخدام الجودة الشاملة فى مجال التعليم :

يتناول البحث عرضاً موجزاً لبعض النماذج التطبيقية المعاصرة فى مجال إدخال تطبيقات الجودة الشاملة فى التعليم باعتبارها خبرات عالمية تم تجربتها داخل المدارس والجامعات فى نظم تعليمية عديدة . وتجربة مصر فى مجال استخدام الجودة الشاملة فى مجال التعليم لم تتجاوز البحوث النظرية والمقترحات التى يمكن أن تطبق إذا توفر المناخ المناسب لذلك وفى هذا السياق يعرض المؤتمر العلمى الذى ركز موضوعه على " إدارة الجودة الشاملة فى تطوير التعليم

الجامعي "* لأهم تحديات القرن الحادى والعشرين التى تدفع بقطاع التعليم الجامعي في مصر بضرورة إدخال مفهوم الجودة الشاملة إلى حيز التنفيذ ومن هذه التحديات[٥٦]:

- التكتلات الاقتصادية الإقليمية والعالمية .
- تحالف الشركات العالمية .
- التحدى التكنولوجى فى المجالات المختلفة .
- اتفاقية الجات وما يترتب عليها من آثار اقتصادية .

تتعدد الخبرات التطبيقية الأجنبية فى استخدام الجودة الشاملة فى مجال التعليم منها :

أولاً : تطبيقات الجودة الشاملة فى مجال التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية :

يرتبط تحقيق الجودة الشاملة فى مجال التعليم الجامعى ، وقبل الجامعى من خلال تطبيق عناصرها المتكاملة داخل منظومة التعليم على النحو التالى :

١- تحقيق الأهداف التربوية للجودة الشاملة [٥٧] :

تحقيق الجودة الشاملة يرتبط بتحقيق أهدافها ومنها :

- تهيئة استعداد الأطفال منذ الالتحاق برياض الأطفال للتعامل مع مبادئ الجودة والتعرف على مفاهيمها .
- تطوير الأهداف التربوية لتلبى متطلبات تطبيق الجودة الشاملة بالمدارس .
- انتشار مدارس الجودة الشاملة والتوسع فى تعميمها بحيث لا تقل نسبة مدارس الجودة الشاملة عن ٩٠٪ من إجمالى عدد المدارس .
- الربط بين المدارس وبين أولياء الأمور .

---

* المؤتمر العلمى السنوى الثانى ١١ – ١٢ مايو ١٩٩٧م: إدارة الجودة الشاملة فى تطوير التعليم الجامعى ، كلية التجارة ببنها ، جامعة الزقازيق .

- تطبيق مقاييس الجودة الشاملة المعترف بها عالمياً .
- ارتباط برامج التعليم والأنشطة بالجودة الشاملة .
- تنمية القدرة على التعليم الذاتى .
- ارتباط التخطيط للتعليم العالى بمراحل التعليم قبل الجامعى .
- إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات الطلاب والمعلمين فى مجال البحث عن المعرفة .

٢-إدارة الجودة الشاملة فى المدارس الأمريكية :

يشير براين ليتر Brian Leiter إلى ضرورة اهتمام إدارة الجودة الشاملة بالعناصر الرئيسية الثلاثة وهى [٥٨] :

- جودة المدرسة : The Quality of the School

من حيث جودة المبنى وتوفر الوسائل المعينة والإمكانات التى تلبى احتياجات الطلاب .

- جودة الطالب : The Quality of the Student

يقصد بجودة الطالب ، الارتقاء بمستوى اكتساب المهارات المعرفية ، وتوجيه قدراته وتنمية مواهبه ، ويقاس ذلك من خلال تقويم الأداء .

- جودة المعلم : The Quality of the Teacher

من حيث الإعداد والتدريب وتنمية قدراته والارتقاء بمستواه العلمى والتطبيقى وفهم عناصر الجودة .

يلاحظ من العرض السابق أن إدارة الجودة الشاملة يتوقف عليها نجاح تطبيقات الجودة بالمدرسة ، حيث يتم الربط بين عناصرها ، وإزالة العقبات التى تواجهها .

٣- الجودة الشاملة والسلوك الطلابى :

من النتائج التى توصلت إليها دراسة جاى نيومان Jay Newman عن علاقة مدارس الجودة الشاملة بسلوك الطلاب ما يلى [٥٩] :

- تدريس برامج إدارة السلوك الطلابى بالمدارس ضمن مقررات الجودة الشاملة يقلل من استخدام العنف بالمدرسة .
- ارتفاع معدل حضور الطلاب وانخفاض معدلات الغياب .
- مدارس الجودة أكثر انضباطا نظرا لممارسة الأنشطة .
- تعديل السلوك الطلابى نتيجة للممارسة الفعلية ودراسة مقررات تنمية الجوانب الخلقية .
- توجيه الطلاب إلى المهن المستقبلية ، من خلال الدورات التدريبية وورش العمل التى تتناسب مع سلوك الطلاب .

٤- مؤشرات إحصائية للجودة الشاملة :

الاستفادة من المؤشرات السنوية للجودة الشاملة من خلال إصدارات تقويم سنوية منها :

☯ دليل الجودة الشاملة (٦٠) : Total Quality Handbook

يصدر سنوياً بهدف مساعدة المهتمين بالجودة الشاملة يعرض ما يلى :

- برامج التدريب خلال العام السابق ودليل برامج التدريب المستقبلية فى العام التالى وموعد انعقادها وموضوعاتها .
- التجارب التطبيقية فى مجال الجودة ونتائجها بهدف الاستفادة منها .
- الوسائل والأدوات الحديثة فى مجالات التطبيق .
- الإحصاءات السنوية لمؤشرات الجودة .
- استراتيجيات التخطيط وإمكانية تطويرها .

☯ الكتاب السنوى للجودة (٦١) : Quality Yearbook

يشتمل الكتاب على عرض تطورات الجودة فى مجال التعليم من خلال :

- دراسات الحالة العلاجية التى تهدف إلى التوصل لحلول عاجلة لبعض المشكلات التى تظهر من خلال التطبيق .
- تسهيل عملية الاتصال بين المؤسسات المختلفة من أجل تحقيق تعاون مثمر .

- الإجابة عن التساؤلات المطروحة وطلب الاستشارات فى المجالات التطبيقية والفنية .

ثانياً : تطبيقات الجودة الشاملة فى مجال التعليم فى انجلترا :

اهتمت إنجلترا بتطبيقات الجودة الشاملة فى التعليم ، وحدث تطور فى هذا المجال خاصة فى التعليم العالى منذ عام ١٩٩٣ ، حيث ركزت على ثلاثة نظم للجودة فى بريطانيا هى[٦٢] :

- تأمين نظام الجودة الداخلية .
- الاطلاع على نظام الجودة الخارجية .
- التحكم فى نظم الجودة من خلال مؤسسات التمويل ، ومؤسسات التقويم التى وضعت نظام جديد لتقويم جودة التعليم .

وتهدف بريطانيا من خلال هذا التطوير زيادة الثقة فى التعليم قبل الجامعى والتعليم العالى ، وهذا التطوير بالتركيز على احتياجات الطلاب وتوفيرها ، وإدخال وتحسين إدارة الجودة الشاملة .

١- جودة التعليم العالى فى إنجلترا .

وضعت معايير عالية لتقييم جودة التعليم العالى فى إنجلترا وويلز واسكتلندا وهدف التقويم ارتفاع ميزانية التمويل ، وبناء قاعدة بيانات والاستفادة منها من خلال التقارير المنشورة التى يمكن أن تشجع على تحسين التعليم وجودته .

ويعتمد أسلوب التقويم الذاتى على مراجعة محتوى المنهج وتصميمه ، وتقدم الطالب ومهاراته واكتساب المعارف التطبيقية . ومنذ عام ١٩٩٧ ، أصبح فى بريطانيا مؤسسة مسئولة عن جودة التعليم هى Quality Assessment Agency (Q.A.A.) ، وتضم عدة مؤسسات فرعية منها مؤسسات الأزمات العالية High – Risk . وتهدف هذه المؤسسات إلى توحيد القياس والاعتماد على المعايير التالية[٦٣] :

- مساواة المعايير التى تقيس جودة الجامعات .

- التعرف على توقعات الجامعات لإنجاز طلابها ، معلومات خاصة بالمعايير والمعلومات.
- الاستعانة بمراجعين من الخارج فى التخصصات المختلفة .

الاستفادة من بعض نماذج التقويم ومنها نموذج كانجى Kangi's Model الذى يعتمد على مبادئ أربعة هى (٦٤) :

- سعادة العميل (الزبون) : Delight the Customer
- الإدارة الحقيقية : Management by Fact
- تعتمد الإدارة على الناس : People Based Management
- التحسين المستمر : Continuous Improvement

وهذه المعايير الرئيسية التى وضعها كانجى تركز على الارتقاء بالنظام الداخلى أولاً ، وتضم المعايير الأربعة الرئيسية مبادئ فرعية وضع لها برنامج لقياس الجودة الشاملة ومن خلال النتائج يضع برامج لحلول يمكن أن تعالج بعض المشكلات .

٢- معايير قياس مستوى الأداء :

تستخدم المؤسسات مستويات قياس متعددة لتقييم جودة التعليم الإجمالية من خلال مجموعة من المؤشرات والمقاييس هى (٦٥) :

- مؤشرات الأداء : محددة تبعاً للمواقف التى يطلب التعرف على جودتها .
- معايير تعتمد على إنجاز هدف أو أهداف معينة .
- مقاييس تعتمد على كيفية تحرك العمليات .
- مستوى جودة الخدمة المقدمة .
- فعالية استثمار النفقات التعليمية والعائد منها .
- قياس الأداء المرحلى .

ثالثاً : تطبيقات الجودة الشاملة فى مجال التعليم فى اليابان :

اعتمدت اليابان فى نهضتها على تطبيق معايير الجودة الشاملة فى جميع المؤسسات المختلفة ومنها التعليم ، وكان الهدف الرئيسى هو ارتفاع معدل الإنتاج وجودته والارتقاء به والتحسن المستمر من خلال برامج عمل جيدة وإدارة تعاونية ، ومن خلال تطبيق المعايير الأربعة لإدارة الجودة الشاملة فى المدارس وهى [٦٦] :

- تُركز المؤسسة بشكل رئيس على العملاء والموردين ، بهدف تمييز الأدوار وتفهم طبيعة العمل فى فريق ، وتركز الخدمات التربوية على نمو الطالب وتحسينه والمدرسة والمعلم ، وتقع مسئولية الإدارة فى ضوء هذا النظام بإدخال نظم لحل المشكلات ومتابعتها ، وتنمية إمكانات كل فرد وقدراته من خلال جودة شاملة للمدخلات والمخرجات .
- يكرس كل شخص فى المدرسة جهده وإمكاناته للتحسين المستمر ، من خلال مبادئ الأخلاقيات التى يهتم بها النظام التعليمى ويعمل على تطويرها ، والاهتمام بمستويات التعلم الحقيقى والاهتمام بنظم التعليم البيئية .
- تأكيد العلاقة بين جودة التعليم وجودة التكنولوجيا التى يمكن الاستفادة من تطبيقاتها فى الارتقاء بتحقيق هدف الجودة أولاً .
- ارتباط جودة التعليم بعالم العمل ، وارتباط نظم التعليم بمتطلبات سوق العمل ، لوجود ارتباط كبير بين جودة التعليم وجودة العمل على المستويين المحلى والعالمى .
- وضع طرق قياس جديدة لاكتشاف إمكانات الأفراد .

رابعاً : تطبيقات الجودة الشاملة فى مجال التعليم فى الهند :

اتجهت الهند إلى الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة بهدف تحقيق المنافسة العالمية فى مجال الإنتاج والارتقاء بجودته عالمياً ، ووجهت الهند اهتمامها للتركيز على مبادئ أساسية من أجل التطبيق الشامل للجودة تتمثل فى [٦٧] :

- مقارنة التكلفة بالجودة وارتباطها بأنماط الجودة مثل :
  - الأداء الفقير مع الجودة .

- الأداء الجيد والإتقان .
- العائد الأفضل مع الأداء المتطور .
- الارتقاء بالعائد مع الأداء البارز .

- إدخال نظام العمل بإدارة الجودة الشاملة .T.Q.M
- توجيه الطلاب وفق احتياجات السوق .
- ارتباط جودة الإنتاج بجودة التعليم .
- تهيئة المناخ للإبداع واستثماره داخل المدرسة وخارجها .
- ارتباط التعليم بسوق العمل المحلى والعالمى .
- إكساب نظم التعليم مصداقية عالمية .

متطلبات نجاح الجودة الشاملة فى الهند (٦٨) :

يركز نظام التعليم فى الهند على تحقيق ما يلى :

- ارتباط التعليم بالإنتاج وتلبية احتياجات المستهلك .
- السعى إلى تحقيق الجودة الشاملة والاهتمام بتنفيذها .
- وضع نظام دقيق لقياس الجودة .
- الاستفادة من التجارب العالمية فى مجال الجودة الشاملة .

خامساً : تطبيقات الجودة الشاملة فى مجال التعليم بتركيا :

قطعت تركيا خطوات إيجابية فى مجال تطبيق الجودة الشاملة والارتقاء بمفهوم الجودة إلى الجودة الشاملة من خلال (٦٩) :

- إعداد القيادة ، حيث أن لها تأثير فعال على تنفيذ مبادئ الجودة الشاملة وتطويرها والتعرف على اتجاهات الجودة .
- التدريب المستمر بمستوياته المختلفة من خلال إدارات قادرة على التنفيذ الجيد لبرامج التدريب .
- تخصيص ميزانية لتمويل تطبيقات الجودة الشاملة فى مجال التعليم .

المحور الخامس : إمكانية استخدام مفهوم الجودة الشاملة فى مجال التعليم فى مصر :

ملاحظات حول التجارب العالمية فى تطبيقات الجودة الشاملة فى مجال التعليم :

أثبتت التجارب الدولية أن إدخال الجودة الشاملة فى مجال التعليم أصبح ضرورة مؤكدة للأسباب التالية :

- مؤسسات التعليم هى المسئولة عن جودة المنتج البشرى .
- المنافسة العالمية أصبحت من سمات العصر ويتطلب تحقيق التنافس الجيد الارتقاء بمستويات الجودة .
- ارتبطت منظومة التعليم باحتياجات الطلاب واحتياجات السوق .
- الاهتمام بنظم القياس العالمية للجودة الشاملة .
- التركيز على إدخال نظم إدارة الجودة الشاملة T.Q.M. بالمؤسسات التعليمية .

يلاحظ من العرض السابق لبعض التجارب العالمية فى مجال استخدام مفهوم الجودة الشاملة وتوظيفها فى مجال التعليم أن هناك اهتماماً على المستوى العالمى فى الدول المختلفة فى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة فى مراحل التعليم العالى وقبل الجامعى بمراحله المختلفة ، ومن ثم أصبح من الضرورى استخدام مفهوم الجودة الشاملة فى مجال التعليم فى مصر من خلال اتخاذ الخطوات الإجرائية التى يمكن أن تحوله إلى التطبيق العملى وهى كالتالى :

أولاً : الإجراءات التطبيقية لإدخال مفهوم الجودة الشاملة فى مجال التعليم من خلال :

١- إعادة بناء المناهج الدراسية وتطوير محتوياتها وأهدافها حتى تكون أكثر توافقاً مع البرامج التطبيقية للجودة الشاملة .

٢- إحلال إدارة الجودة الشاملة .T. Q. M محل نظم الإدارة التقليدية أو الاستفادة من أهدافها فى مجال التطبيق الفعلى .

٣- وضع أطر تخطيطية متكاملة لمنظومة التعليم من خلال :

- دراسة تحليلية لواقع نظام التعليم بأبعاده المختلفة .
- الانطلاق من الواقع وتطويره .
- التخطيط لصياغة رؤية مستقبلية لإدخال برامج الجودة الشاملة .

٤- إدخال مفهوم الجودة الشاملة ضمن البرامج الدراسية .

٥- الاستفادة من تجارب وخبرات بعض الدول فى مجال تطبيقات الجودة الشاملة فى مجال التعليم ، مع ملاحظة اختلاف ظروف كل دولة من حيث النظم الاقتصادية والاجتماعية ومجالات التطبيق التكنولوجى .

٦- تتأثر الجودة الكلية فى نظام التعليم بالتمويل وميزانية التعليم ، ويتطلب إدخال الجودة الشاملة دراسة اقتصاديات إدخالها ، وإمكانية الاستفادة منها ووسائل التمويل المتاحة والمقترحة .

٧- تدريب المعلمين على مبادئ ومفاهيم وتطبيقات الجودة الشاملة من أجل رفع كفاءة الأداء لديهم ، وإعادة تأهيل العديد منهم .

٨- الحاجة إلى دراسة مدى مناسبة المبنى المدرسى لتطبيقات الجودة الشاملة ، وإعادة تطويره وتخطيطه ، ثم يراعى فى التخطيط للمبانى المدرسية الجديدة أن تتناسب مع إدخال مفهوم الجودة الشاملة فى النظام التعليمى .

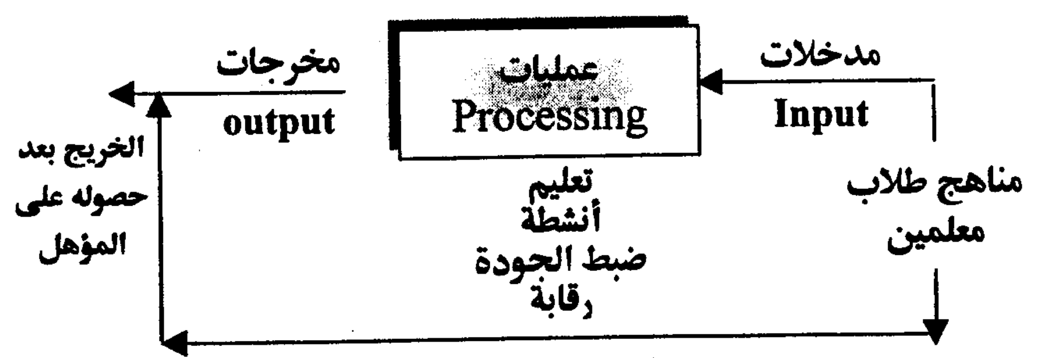
ثانياً : وظائف إدارة الجودة الشاملة فى التعليم :

١- الاستفادة من تجارب بعض الدول والأخذ بإدخال إدارة الجودة الشاملة ضمن النظام الإدارى لمنظومة التعليم ومن هذه النظم :

- النظام العمودى يرتبط بالوزارة المسئولة عن التعليم .
- إدارة الجودة الشاملة على المستوى المركزى .
- إدارة الجودة الشاملة بالمدارس .

٢- يراعى أن تتكـون مـن عنـاصر تتميز بالكفاءة والخبرة وإتقان العمـل ، والوعـى بمفاهيم الجودة .

٣- إدارة الجودة مسئولة عن منظومة التعليم بأكملها وهى :



٤- الحرص على رضا الطالب والأفراد ، وتلبية احتياجات المجتمع .

٥- الاعتماد على مبادئ ديمنج للجودة وتوظيفها فى مجال التعليم .

٦- الأخذ بنظم التطوير والتحسين المستمرة بما يتمشى مع الارتقـاء بجـودة الأداء والقدرة على المنافسة العالمية .

ثالثاً : إعداد وتأهيل القيادة التربوية من خلال :

١- التدريب على العمل بروح الفريق .

٢- إكساب القيادات التربوية مهارات العمل التعاونى .

رابعاً : الربط بين التعليم واحتياجات سوق العمل علـى المستوى البيئـى والمحلى والعالمى:

خامساً : ارتباط مفاهيم إدارة الجودة الشاملة بالتحسين والتطور وهى :

١- وجود مقاييس دورية الهدف منها التعرف على النتائج .

٢- الربط بين العمليات المختلفة ومنها التخطيط والتطوير والتطبيق .

سادساً : الاستفادة من مقاييس الجودة العالمية .

سابعاً : تطوير نظم تقويم الأداء وهى :

١- الأخذ بنظم التقويم التى تؤكد على الجودة وقياسها .

٢- إعادة النظر فى نظم الامتحانات والاختبارات التى تركز على قياس الحفظ والاستظهار وإهمال الجوانب التى تؤكد عليها الجودة الشاملة .

ثامناً : العمل على تطبيق استراتيجية لتحسين أداء الجودة والارتقاء بها إلى المستويات العالمية للجودة الشاملة فى مجال التعليم .

١- منح علاوة جودة سنوية ترتبط بقياس الجودة التعليمية.

٢- الاستعمال المكثف للحوافز غير المالية، منها: (رسائل شكر، شهادات تقدير، رحلات، حضور ندوات .. إلخ).

٣- الترقية من خلال تطبيق مبادئ الجودة الشاملة.

٤- الاحتفال بالأحداث التي تجسد الجودة.

وعلى الله قصد السبيل

المراجع والهوامش

1- Baldevra. J: School of Quality Management, Indian Institution of Quality, Delhi, 2000, P. 162.

2- Rob Salmonson: Quality Works Cited, Dryden Press, New York, 1997, P. 444.

3- John Jay: School of Quality, the Center for Schools Quanlity, Maryland, 1998, P.16.

4- David Steingard: Total Quality Management, Illinois State University, 1999, P. 329.

5- Law Charles: A Total Quality Approach, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2000, P. 136.

6- Stan Davis: Total Quality Handbook, University of West Florida, 2001 P. 273.

7- Hohn Jay: Total Education, Idaho State University, 1998, p3.

8- Mike Roberts: Total Quality Management, Arizona University, 2000, P. 7.

9- Nevin Frantz: Teach Prep Education: A Total Quality, Virginia Ploytechnic Institute and State University, 2001, P.13.

10- Lynn Drennan: Total Quality Management in the Scottish Universities, Caledonian University, 1999, P. 15.

11- David White: Continuous Quality Improvement, Learning for Quality Instituting, 2001, P. 4.

-Voegl Frank: The American Who Taught the Japanese about Quality, Deming Institute, 2001, p. 2.

12- Jamen Johnson: Total Quality Management in Education, Oregon School Study, Volume 36, Number, 6, 1993.

13- Freed Jan: The Quality Principles, George Washington University, 1997, P. 192.

14- Voegl Frank: Deming: The Way we Knew him, Lucie Press. U.s. 1995. PP 8 - 9.

15- Cootton Kathleen: Total Quality Principles to Secondary Education, Office of Education. Office of Educational Research, U.S, 1997. 113.
16- Barnett Srhe: Total Quality Management, Apearson Education Company, New Jersey, 1999, P. 6.
17- Mary Bester field: Total Quality Management, Apearson Education Company, New Jersey, 1999, P. 6.
18- Roger Kaufman: Ten Steps to "T. Q. m. Plus",Volume 50, Number, Nov. 1996, p. 6.
19- Dexter Hansen: Total Quality Management, Amazon. Com., 2001, P. 3.
20- Stein Robert: T.Q.M. vol. 42, Amazon Com., 2001, P. 18.
21- Spanbauer Stanley: A Quality System to Education, ASQC Quality Press, 1992, p. 7.
22- Weaver Tyler: Total Quality Management, Clearinghouse on Education, U.S., 1992.
23- John Jay: The Quality Revolution in Education, Edward's University, 2000.
24- Gordon Dryden: The Learning Revolution Schooling, The Learning WEB, New Zealand, 1998.
25- William Glasser: Total Quality Management Edwar's University Center for Teaching, Excellence, 2000, P. 6.
26- Akao Mizuno: The Customer – Driven Approach to Quality Planning, Asian Productivity Organization Tokyo Japan, 1999, P. 31.
27- Jogger, M: Seven Quality Control Tools, Goal/ Q.P.C., 1997, PP. 16 – 17.
28- Friedman White: Who Wants Quality? Organization Development, U.S., 1999 P. 127.
29- Kenneth Freeston: Getting Started With T.Q.M., Volum, 70 No. 3, 1997, P. 226.
30- John Baeyertz: American Society for Quality, Serving Quality Professionals, San Diego, 2001, P. 12.

31- Donna. K.: The School for Quality Learning, Quality Resource Center, U.S., 1998, P. 2.
32- James Hunt: Totla Quality in Education, N.C.P., North Carolina, 1999, p. 1.
33- Shanti Khinduka: Total Quality School, Washington School, 2000, 1999, P. 12.
34- Peter Senge: Total Quality Management, Sitka, Alaska, 2000, P. 2.
35- William Hartman: Center for Total Quality School, Penn State College of Education, University Park, 2001, P. 1.
36- Cliff Downey: Total Quality in the School and Classroom, Victoria Australia, 2000, P. 4.
37- Lorine Davis: Total Quality in Education, County Education Foundation, Johnston, 2000, P. 115.
38- John Jasinski:Quality in the Classroom, American Federation of Teacher, Michigan, 2001, P. 7.
39- Ron Brandt: Total Quality Management, Association of School Administrators, Texas, 1996, P. 21.
40- Lawrence Sherr: Total Quality management, Higher Education National Center, U.S., 2001, P. 2.
41- John Hunter: Continuous Quality Improvement, Clemson University, U.S., P. 1.
42- Martha Jacobe: Quality Counts, Education in Rhode Island, U.S., 2000, P. 17.
43- Lawrence Sherr: T.Q.M., in Higher Education, Amazon. Com., 1998, P. 1.
44- Edwin Dean: Total Quality Management,University of Missouri Columbia, 2001, P. 3.
45- Crumrine, B. and Runnels, T: Total Quality Management in Vocational Technical, Vo – Tech, Center, 1991.
46- Shirley Hord: Total Quality: Amissing Piece for Edycational Improvement?, Southwest Educational Development Laboratory, Texas, 2000,PP. 8 – 9.

47- The Australian Maitim College and Batchelor College: the Quality of Australian Higher Education, Report Publishes 2001, Australia, PP. 15 – 25.

48- All Publicly Funded University and Bond University of Morth Dam, Australia, 1999.

49- Daggett, M.: Total Quality Management, International Center for Leadership in Education, 2001, pp. 1 – 2.

50- Bill Thornton: Quality in Education, Idaho State University, 1999, P. 1.

51- Lankerad Bittina: Tree Quality Theorists, Eric Clearinghouse, 1992, P.P. 1 – 3.

52- Guy Glidden: The Building of Quality, San Francisco, Co., 1995, P. 9.

53- Peter Block: The Association for Quality, Journal for Quality, No. 12, 2001.

54- Scott Jong: Student Skills for Life, Sitka Alaska, 1999, P.3.

55- Cover Stephen: 7 Hapits of Highly Effective, New York, 1989, P.P. 8 – 11.

56- John Jay: Quality Circles, Privacy Statement, 2002, P. 21.

57- Staff Development Program: "Q + in The Classroom," Faculty Administration, Southington Community, 2001.

58- Jay Malone: Principal, College of Education University of Oregon, 2001, p. 6.

59- Strikanthan: Afresh Approach for Quality, Centre for Management Quality, Melbourne, Australia, 2002, P.P. 1 -10.

60- Roffe, M.: Conceptual Problems of Continuous Quality, Florida, Lucie Press, 1998.

61- Bylori Oswald: Work Team in School, College of Education, University of Oregon, 1996, P. 1.

62- Daggett. S: Leadership in Education, International Center for Leadership, U.S., 2001, P. 13.

63- Bylori Oswald: Op. Cit., P. 21.

64- Ministry of Education: Improving the Quality, Ontario, Canda, 2001, P. 5.
65- Paul Nugraha: Op. Cit., P. 9.
66- Kathleen Brabson: Measure of Educational Quality Penn Manor, U.S., 2001, P. 8.
67- Mahyar Izadi: Lesson Learned From the Baldrige Award, Deming Prize, and ISO, 9000 Registration, Eastern Illionois University, 1998, PP. 3 – 7.
68- Ibid. P. 17.
69- Albuquerque Public School: Quality of Education Parent Survey, 1998.
70- Kathleen Brabson: Measure of Educational, Penn Manor Office, 2001, P. 1.
71- Betting Lankard: Quality Improvement, Eric Digest, No. 183, 1997.
٧٢- أحمد سيد مصطفى: إدارة الجـودة الشاملة فى التعليم الجامعى لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، المؤتمر العلمى السنوى الثانى ١١ – ١٢ مايو ١٩٩٧م، كلية التجارة ببنها – جامعة الزقازيق، ص٣٦٤ – ٣٦٥.
73- Chaleston, V.: Assuring the Quality of Education, West Virginia Department of Education, 2000, PP. 3 – 9.
74- Brine Leiter: New Education Quality Ranking, U.S. News, 2000, P. 1.
75- Jay Newman: Total Quality Education and Student, Sturgis, Michigan, 1998, P. 2.
76- David Goetsch: Total Quality Handbook, Pearson Education Company, New Jersey, 2001.
77- James Cortada: The Quality Yearbook, Graw – Hill, U.S., 2001.
78- Volker Krugre: Towards a Eduopean Definition for Total Quality Management, Historical Review, The T.Q.M. Magazine, 1999, Vol. II Issue 4.

79- Thes: Quality Assurance a new Approach, U.K. 16, October 1998.

80- Harvey., 1., Burrows, A. & Green, D: Criteria for Quality, (Birmingham, Q.H.E, the University of Central England) 1992.

81- Sinclair, D.: Total quality based performance measurement an empirical study of best practice, Ph.D. Dissertation, Bradford University, 1994.

82- John Jay: Op. Cit.

83- Jagadeesh, R.: Total quality management in India – perspective and analysis, The T.Q.M. Magazine, Vol.II Issue 5, 1999, P. 4.

84- Kalanidhi, A.: All India Council for technical education, Bangalore, 2000, P. 7.

85- Mehmet Sabuncu: A Turkish perspective On Total quality management, Technical University of Istanbul, 1999, P. 23.

86- Myrin Tribus: When Quality Goes to School, Serials Department, Indian University, 2001, P. 6.

87- Heidi Olover: Quality in our School, Stika, Alaska, 1999, P. 3.

88- Konono Yoshio: Human Motivation, Tokyo, Japan, 1999, P.P. 1 – 9.

مواقع على الإنترنت عن الجودة الشاملة فى التعليم

1- About Quality: http://WWW.asqc.org/abtquality/glossary.cgi"
2- Society for Quality Control: http://WWW.asqc.org/
3- Is ISO 9000 for TQM?:
http://WWW.mcb.co.uk/services/conferen/oct95/isotqm/backgran.htm
4- http://WWW.ed.gov/databases/ERIC
5- Total Quality Management Within the Qrganization:
http://WWW.personal.psu.edu/users/h/s/hsa4/msthesis/
6- Intriduction to Quality:
7- http://WWW.lib.upm.edu.my/iistqm.htm/
8- Operations Management – Session 15:
http://WWW.mcb.co.uk/coursware/mba/op-016.htm
9- Quality Management Principles: http://qmp.wineasy.se
10- Quality Related Sites:
http://WWW.asqc.org/abrquality/qualsite.html
11- Selected Readings and Resources in Quality:
12- Total Quality Management:
http://akao.iarc.nasa.gov/dfc/tqm.html
13- Total Quality Management:
http://mijuno.iarc.nasa.gov/dfc/tqm.html
14- Total Quality Management:
http://apollo.osti.gov/html/quality
15- TQM: http://Fiat.gslis.utexas.edu/~rpollock/tqm.html
16- Introduction to Quality:
http://WWW.lib.upm.edu.my/iistqm.html
17- TQM Basics: http://WWW.iqd.com/tqm.htm
18- Quality Management: http://cs.usm.my/combits
19- TQM Dictionary: To Glenn Mazur:
http://WWW.personal.engin.umich.edu/~gmazur

20- TQM Ideas: http://WWW.dmu.ac.uk/deptlschools

21- The TQM Model:
http://WWW.dmu.ax.uk/dept/schools/business

22- TQM – productivity Model:
http://WWW.cits.uc.edu/Billing/TQMAITS/tqm6

23- TQM Sources from around the World:

24- http://WWW.ferris.edu/htmls/connect/tqm/elsedirc.htm

25- http://WWW.tqe.com/toolquiz.html

26- What is TQM? http://WWW,nmis.org/AboutNMİS/

27- Why is there a need for TQM?
http://WWW.dmu.ac.uk/dept/schools

الفهـرس

الموضوع	الصفحة

